Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8170053
Centre d'intérêt: 42

Multi-services professionnels incorporée (Montréal, Québec).

Les administrateurs d'écoles polyvalentes : leurs motivations, leur fonctionnement administratif, leur satisfaction au travail : rapport de l'étude / réalisée par Multi-services professionnels (M.S.P.) inc. ; pour le Groupe PÛLY. -- [Québec] : Service général des personnels des organismes d'enseignement, 1973.
iv, 227, [26] f. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliographie: f. [224]-227.

Cote Dewey: 373.12'01'09714/M961a Cote LC: LB/2831.626/.C38

Descripteur(s): *Comportement de l'administrateur *Attitude de l'administrateur *Satisfaction de l'administrateur *Evaluation de l'administrateur *Ecole secondaire polyvalente *Secondaire (Niveau)

L'enquête vise trois objectifs: Obtenir l'information nécessaire pour comparer les motivations du personnel de gestion de polyvalentes à celles d'administrateurs du milieu industriel - Mesurer les attitudes de ce personnel lorsqu'il s'agit d'adopter de nouveaux modes ou comportements de gestion - Identifier les sources de satisfaction et d'insatisfaction du personnel des polyvalentes, tant d'un point de vue individuel qu'administratif. Dans le but d'établir une comparaison entre les administrateurs de polyvalentes, ceux de commissions scolaires et ceux de l'étude Auclair-Read, l'orientation vers la tâche et le contrôle administratif est également considérée.

Réalisée en 1973, l'enquête porte sur cinquante principaux ou adjoints de dix polyvalentes réparties dans diverses régions. La cueillette des informations s'est faite à l'aide d'entrevues pour les parties de l'étude portant sur les attitudes et les comportements administratifs ainsi que pour celle sur la satisfaction inspirée des travaux de Herzberg. Il en va de même pour les variables socio-démographiques. Les autres informations ont été recueillies à l'aide de questionnaires écrits. Certains instruments sont empruntés à l'étude Auclair-Read. Des indices numériques sont élaborés. Ils permettent de mesurer les tendances de groupe (moyennes), l'homogénéité relative de l'échantillon (sigma) ainsi que les liens (corrélations et régressions) nécessaires à la compréhension de l'ensemble dynamique des comportements, des attitudes et des motivations des administrateurs d'écoles polyvalentes.

Les résultats sont regroupés en cinq sections: les motivations au travail - l'orientation vers la tâche - le contrôle administratif - les attitudes et comportements administratifs - la satisfaction au travail.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170053

RAPPORT DE L'ÉTUDE RÉALISÉE PAR MULTI-SERVICES PROFESSIONNELS (M.S.P.) Inc. POUR LE GROUPE POLY

LES ADMINISTRATEURS D'ÉCOLES POLYVALENTES

leurs motivations

leur fonctionnement administratif

leur satisfaction au travail

Mai 1973

Groupe de travail chargé de l'étude de l'organisation et du fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
SERVICE GÉNÉRAL DES PERSONNELS DES ORGANISMES D'ENSEIGNEMENT

NOVEMBRE 1973

Robert Ayotte.

E D U Q 8170053

Multi-Services Professionnels
(M.S.P.) Inc.

LES ADMINISTRATEURS D'ECOLES POLYVALENTES:

leurs motivations, leur fonctionnement administratif et leur satisfaction au travail

Mai 1973.

525, rue Stuart, Montréal 153
Tél.: 277-2266

TABLE DES MATIERES

Table des matières. 1

Liste des tableaux 11

AVANT-PROPOS 1

OBJECTIFS DU PROJET 2

RATIONEL DES DIMENSIONS MESUREES, DESCRIPTION DES INSTRUMENTS UTILISES ET TECHNIQUE DE CUEILLETTE D'INFORMATION. 5

- Les motivations au travail des administrateurs de polyvalentes. . 5

- L'orientation vers la tâche 13

- Le contrôle administratif 14

- Attitudes et comportements administratifs 15

- La satisfaction au travail 30

ECHANTILLON ET CUEILLETTE DE L'INFORMATION. 78

RESULTATS. 81

- Les motivations au travail. 83

- L'orientation vers la tâche 90

- Le contrôle administratif 94

- Les attitudes et comportements administratifs 97

- La satisfaction au travail. 137

LISTE DES REFERENCES 224

ANNEXE A 228

LISTE DES TABLEAUX

		page
Tableau 1	Matrice des liens principaux entre les éléments de motivation au travail et les dimensions attitudinelles et comportementales mesurées pour la présente étude	89
Tableau 2	Distribution pourcentuelle des comportements et des attitudes de planification	101
Tableau 3	Distribution pourcentuelle des comportements et des attitudes d'organisation	109
Tableau 4	Distribution pourcentuelle des comportements et des attitudes de direction de personnel	119
Tableau 5	Distribution pourcentuelle des comportements et des attitudes de gestion de personnel	127
Tableau 6	Distribution pourcentuelle des comportements et des attitudes de contrôle et d'évaluation	134
Tableau 7	Répartition pourcentuelle des résultats obtenus aux éléments de l'échelle de satisfaction retenus pour analyse	143
Tableau 8	Répartition pourcentuelle des administrateurs d'écoles polyvalentes aux composantes de l'indice de satisfaction face à la prise de décisions	151
Tableau 9	Répartition pourcentuelle des administrateurs d'écoles polyvalentes aux éléments constituants de l'indice de satisfaction concomittante aux événements de la vie de travail	160
Tableau 10	Répartition pourcentuelle des administrateurs d'écoles polyvalentes aux éléments constituants de l'indice d'insatisfaction concomittante aux événements malheureux de la vie de travail	166

Tableau 11 Résultats moyens des principaux et de leurs adjoints à l'indice de perception que le répondant entretient vis-à-vis les comportements et les attitudes de son supérieur à son égard 176

Tableau 12 Résultats moyens de la perception des principaux et de leurs adjoints sur le climat de l'organisation 182

Tableau 13 Résultats moyens obtenus chez les principaux et leurs adjoints aux différentes dimensions du leadership 184

Tableau 14 Résultats moyens des principaux et de leurs adjoints aux différentes questions mesurant le leadership 186

Tableau 15 Résultats moyens des principaux et de leurs adjoints aux différentes questions mesurant les communications 194

Tableau 16 Résultats moyens des éléments de l'indice de frustration chez les principaux d'écoles polyvalentes et leurs adjoints 198

Tableau 17 Résultats moyens, de la perception des principaux et des principaux-adjoints d'écoles polyvalentes, de leurs comportements de leadership 201

Tableau 18 Perception des principaux et de leurs adjoints de la confiance mutuelle existant entre eux et leurs adjoints 205

Tableau 19 Résultats moyens des principaux et de leurs adjoints quant à leur perception des communications dans l'école 208

Tableau 20 Résultats moyens de la perception des principaux et de leurs adjoints du climat des équipes de travail des principaux et des enseignants 210

Tableau 21 Résultats moyens de la motivation des principaux et de leurs adjoints face au travail à l'école 212

Tableau 22 Perception moyenne qu'ont les principaux et leurs adjoints de l'influence qu'ont et devraient avoir les étudiants, les enseignants et les employés du siège social (C.S.R.) 214

Tableau 23 Perception moyenne des principaux et des adjoints quant à la frustration des étudiants et des enseignants 222

AVANT-PROPOS

L'étude du fonctionnement d'un organisme est un problème complexe en soi. Il suffit d'observer les moyens mis en oeuvre pour y arriver, et les difficultés rencontrées par les grandes firmes américaines* pour s'en convaincre.

Dans cet esprit, le présent document n'a pas la prétention de répondre à toutes les questions que le mandat confié à notre firme aurait pu soulever. Nous croyons cependant qu'il offre un point de départ valable pour l'élaboration d'hypothèses de travail nécessaires à l'amélioration toujours possible et désirable de la gestion des écoles polyvalentes.

Robert Pelletier.

*BUSINESS WEEK (1973). Management: GM zeroes in on employee discontent. No. 2279, pp. 140-146.

1. OBJECTIFS DU PROJET

Dans la proposition de travail soumise au groupe "POLY" au début de l'automne 1972, nous avions identifié les objectifs de la présente étude de la façon suivante:

1.1 1er objectif

Le premier objectif consistera à obtenir l'information nécessaire à comparer les motivations du personnel de gestion (directeurs et directeurs-adjoints) d'un échantillon des écoles polyvalentes du Québec à celles d'administrateurs tirés du milieu industriel.

1.2 2ième objectif

Le second objectif visé est d'obtenir une mesure des attitudes de ce même personnel lorsqu'il s'agit d'adopter de nouveaux modes ou comportements de gestion (vg. gestion par équipe, M.B.O., etc.).

1.3 3ième objectif

Par le troisième objectif, le projet aidera à identifier les sources de satisfaction et d'insatisfaction du personnel visé tant d'un point de vue individuel que d'un point de vue administratif. D'une part, il s'agit de voir ici comment la situation administrative des écoles polyvalentes, telle que perçue par ceux

qui en ont la charge immédiate, peut devenir une source de satisfaction ou d'insatisfaction de certains besoins psychologiques.

D'autre part, il s'agit d'identifier la gratification ou la frustation ressentie eu égard à la prise de décision. Pour un certain nombre de secteurs administratifs à définir, il faudra tenter de découvrir chez le personnel concerné s'il est satisfait ou non, s'il considère qu'il a trop, assez ou pas assez de pouvoir de décision dans l'administration régulière d'une polyvalente.

En plus de ces trois objectifs, il fut convenu d'administrer à nouveau les échelles, déjà utilisées dans le document 2-14*, portant sur l'orientation vers la tâche et le contrôle administratif afin d'établir la comparaison entre les administrateurs de polyvalentes, ceux des commissions scolaires et ceux de l'étude Auclair-Read**.

Ces objectifs se justifient d'eux-mêmes dans le mandat confié au groupe "POLY" par la circulaire 13-10 du Ministère de l'Education du Québec.

---

*MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1971). Les cadres des commissions scolaires: leurs modes de fonctionnement psychologique en situation administrative. Documents, études et recherches 2-14. Québec.

**AUCLAIR, G.A. & READ, W.H. (1966). A Cross-Cultural Study of Industrial Leadership. Centre de Psychologie Industrielle de l'Université de Montréal en collaboration avec The Graduate School of Business, McGill University. Montréal.

A ces trois objectifs principaux est venu se greffer un objectif secondaire suite à des séances de travail avec le groupe "Poly".

Il s'agissait de tenter de décrire le climat de l'organisation tel que vécu par les principaux et leurs adjoints dans les écoles polyvalentes. Les principales dimensions mises de l'avant alors étaient les communications, la confiance et le leadership exercé.

2. RATIONEL DES DIMENSIONS MESUREES, DESCRIPTION DES INSTRUMENTS UTILISES ET TECHNIQUE DE CUEILLETTE D'INFORMATION

2.1 LES MOTIVATIONS AU TRAVAIL DES ADMINISTRATEURS DE POLYVALENTES

Il faut en premier lieu rappeler ici que l'objectif consistait simplement à vérifier le degré de similitude entre la population visée par la présente étude et d'autres populations déjà évaluées à l'aide des mêmes instruments.

Tel que fourni au document 2-14*, la motivation telle que mesurée ici se définit d'abord dans les cadres de la théorie de Maslow (1954) que McGregor (1960) a appliqué en milieu organisationnel.

Auclair et Read** dont nous utilisons les instruments ici ont retenu cinq ordres de besoins principaux. Ce sont:

- les besoins de sécurité;
- les besoins d'intégration sociale;
- les besoins d'estime de soi;
- les besoins d'actualisation;
- les besoins reliés à la situation de travail.

---

*Ibidem.

**Permission d'utilisation pour l'étude de l'administration scolaire obtenue de la Commission sur le Bilinguisme et le Biculturalisme par le Ministère de l'Education à l'automne de 1971.

Voici comment se définissent ces ordres de besoins et les éléments qui servent à les mesurer*.

2.1.1 Les besoins de sécurité: le besoin du maintien d'un environnement stable et de la protection contre la privation et le danger.

(461) "Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles"

(462) "Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques"

(466) "Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières"

(469) "Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé)"

(478) "Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux"

Tel qu'on peut le voir, le contenu de ces énoncés reflète les besoins de structures et de stabilité de l'environnement, de protection contre l'adversité et la privation et de sécurité psychologique.

2.1.2 Les besoins d'intégration sociale: le besoin d'appartenance, d'association et de partage de l'amitié.

(620) "Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail"

(624) "Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production"

(625) "Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la Commission pour faire mon travail"

Plus spécifiquement, on constate le besoin d'accomplir sa tâche avec d'autres,

---

*Document 2-14, pp. 29-32.

la conscience et la préoccupation pour la dignité humaine et enfin le besoin de relations affectueuses avec autrui.

2.1.3 Les besoins d'estime de soi: le besoin de statut, de reconnaissance et d'appréciation des autres.

(468) "Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail"

(460) "Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants"

(463) "Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi"

(632) "Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne"

Ces énoncés reflètent des besoins d'estime et de reconnaissance de la contribution et de l'accomplissement au travail, de considération indépendante des réalisations, de prestige -- tel que l'aménagement en témoigne dans les milieux administratifs --, de pouvoir et d'autorité en autant que la satisfaction de ces besoins consacre le statut acquis dans l'organisation.

2.1.4 Les besoins d'actualisation: le besoin de réalisation de ses potentialités, de continuité dans le développement de soi et d'activités créatrices.

(465) "Avoir plus de chance d'obtenir des promotions"

(629) "Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces"

(459) "Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles"

(464) "Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes"

(627) "Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire, etc.)"

(626) "Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie"

Plus en détail, nous retrouvons les besoins de développement de ses capacités dans le travail, d'opportunité de devenir expert dans son domaine, d'utilisation de ses propres ressources pour le développement des autres et de défi -- utile au développement -- à relever dans les responsabilités à prendre.

La promotion représente ici -- d'après Auclair et Read -- un processus d'importance majeure à cause de la mise en oeuvre des ressources personnelles qu'elle exige dans les grandes organisations.

2.1.5 Les besoins reliés à la situation de travail

L'un des principaux stimulants au travail est le retour effectif ou attendu attribué à l'investissement du travailleur. Ce retour se fait généralement par le salaire et les conditions de travail. Afin de demeurer le plus opérationnel possible, Auclair & Read (1966) ont décidé de ne conserver que le salaire et sa contrepartie: des heures de travail plus courtes. Voici l'énoncé précis de ces deux item:

(458) "Recevoir un meilleur salaire"

(472) "Avoir des heures de travail plus courtes"."

Rappelons, par ailleurs certains résultats obtenus dans l'étude sur le fonctionnement psychologiques des administrateurs scolaires*

"Dans le cadre du regroupement de Auclair-Read, il ressort que les administrateurs scolaires sont globalement en bonne santé mentale puisque leurs premières motivations consistent à s'actualiser eux-mêmes.

Une inversion est observable ici si l'on tient compte du continuum théorique: les besoins liés à l'intégration sociale ont priorité sur les besoins d'estime de soi, ce qui est l'inverse de ce que préconise Maslow. Il est un peu surprenant de voir une telle inversion lorsque par ailleurs les besoins d'actualisation se classent au premier rang. Peut-être est-ce dû à l'échelle. Afin de vérifier le réalisme des regroupements d'item, nous avons procédé à une analyse factorielle qui nous a fourni les regroupements suivants:

---

*Document 2-14, pp. 133-137.

12	"Recevoir un meilleur salaire."
15	"Avoir plus de chance d'obtenir des promotions."
2	"Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production."
4	"Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie."
11	"Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles."
17	"Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques."
10	"Avoir à transiger directement avec moins de personnes."
5	"Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi."
6	"Avoir la responsabilité d'un plus grand nombre de décisions importantes."
7	"Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail."
14	"Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même."
19	"Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants."
1	"Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux"
8	"Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces."
3	"Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles."
9	"Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux."
16	"Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières."
20	"Avoir des heures de travail plus courtes."
13	"Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail."
18	"Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail."

Pour chaque facteur, voici les corrélations obtenues entre les item pris deux à deux:

Facteur 1*:	12 , 15	.45
	12 , 2	-.33
	12 , 4	-.28
	15 , 2	-.27
	15 , 4	-.19
	2 , 4	.40
Facteur 2:	11 , 17	.49
	11 , 10	.09
	17 , 10	.27
Facteur 3:	5 , 6	.61
Facteur 4:	7 , 14	.42
Facteur 5:	1 , 8	-.13
	1 , 19	-.14
	8 , 19	.27
Facteur 6:	3 , 9	-.40
Facteur 7:	16 , 20	.48
Facteur 8:	13 , 18	-.25

*Les numéros correspondent aux rangs des item donnés précédemment.

Il est évident qu'une analyse complète et détaillée de ces résultats dépasse le mandat qui nous a été confié. Par ailleurs, nous donnons ici ces résultats pour que le lecteur puisse voir, en les comparant aux résultats qui suivent, qu'il y a lieu d'être très circonspect dans l'utilisation d'un regroupement théorique a priori sans vérification.

Voici maintenant les corrélations entre les item pris deux à deux à l'intérieur de chaque regroupement proposé par Auclair-Read.

Sécurité:

9 , 11	.05
9 , 13	.26
9 , 16	-.22
9 , 17	.02
11 , 13	.02
11 , 16	.14
11 , 17	.49
13 , 16	-.04
13 , 17	-.03
16 , 17	.07

Intégration sociale:

2 , 10	-.17
2 , 18	.22
10 , 18	-.05

Estime de soi:

5 , 7	-.12
5 , 14	-.10
5 , 19	-.11
7 , 14	.42
7 , 19	-.13
14 , 19	-.13

Actualisation:	1 , 3	.11
	1 , 4	.13
	1 , 6	-.02
	1 , 8	-.09
	1 , 15	.09
	3 , 4	.22
	3 , 6	.23
	3 , 8	.21
	3 , 15	-.14
	4 , 6	.15
	4 , 8	.22
	4 , 15	-.19
	6 , 8	-.05
	6 , 15	.16
	8 , 15	-.20
Travail:	12 , 20	-.15

Un rapide coup d'oeil suffit pour permettre de conclure que les regroupements d'Auclair-Read ne sauraient être utilisés ici, vu la faiblesse sinon l'inexistence des liens entre les item formant ces regroupements.

A la suite de cette courte analyse comparative, nous croyons que la meilleure façon de déceler les motivations des administrateurs des commissions scolaires est d'utiliser la hiérarchie des vingt motivations proposées en tenant compte le plus possible des regroupements factoriels propres à cette clientèle. Pour plus de sécurité, nous nous bornons aux dix premières motivations; nous sommes alors certains qu'elles ont été préférées aux dix dernières."

Nous conserverons donc la même approche que celle déjà utilisée.

Quant au type d'instrument utilisé, rappelons tout simplement qu'il s'agit d'une série de comparaisons pairées où tous les éléments sont mis face l'un à l'autre et où le répondant doit indiquer son choix à chaque paire rencontrée.

Ceci permet de découvrir la hiérarchie vécue des vingt éléments pour tous et chacun des membres de l'échantillon de la présente étude. Le questionnaire était rempli par le répondant lui-même en suivant les consignes fournies à cet effet.

2.2 L'ORIENTATION VERS LA TACHE*

L'orientation vers la tâche est une dimension du schème de Blake et Mouton (1964)** reprise par Auclair & Read dans l'étude précitée et que nous avons définie de la façon suivante au document 2-14.

"Cette dimension est définie dans la présente étude comme étant le degré d'importance et de considération que l'administrateur attache à l'accomplissement de la tâche dans la direction de ses subordonnés.

Les propositions suivantes ont servi à mesurer cette dimension;

(610) "Il rappelle aux autres la somme de travail qui doit être faite"

(611) "Il insiste pour que les limites de temps fixées pour l'accomplissement d'un travail soient respectées"

(612) "Il maintient des standards de rendement élevés"

(613) "Il encourage ses subordonnés qui sont lents au travail à fournir de plus grands efforts"

(614) "Il met l'accent sur la quantité de travail à faire"

(616) "Il met de la pression sur ses subordonnés pour obtenir d'eux un plus haut niveau de rendement"

---

*"L'orientation vers la tâche" et "le contrôle administratif" font partie du premier objectif en ce sens qu'ils visent ici à permettre de comparer les administrateurs d'écoles polyvalentes à ceux déjà concernés par l'étude des motivations.

**BLAKE, R.R. & MOUTON, J.S. (1964). The Managerial Grid. Houston, Gulf Publishing Co.

Les trois premières propositions mesurent la tendance du supérieur à faire respecter les normes déjà établies et les trois dernières mesurent le degré de pression mis pour hausser le niveau de rendement de ses subordonnés." Un questionnaire papier-crayon, comportant huit niveau d'accord ou de désaccord était rempli par le répondant lui-même.

2.3 LE CONTROLE ADMINISTRATIF

Dans leur étude du leadership industriel, Auclair & Read avaient tenté d'étudier le style de gestion à l'aide de deux dimensions: "la participation à la prise de décision" et "le contrôle administratif".

Pour la présente étude, nous avons repris la mesure du contrôle administratif que nous avions déjà définie de la façon suivante au document 2-14.

"On peut définir cette dimension comme le degré de croyance qu'a l'administrateur au besoin de contrôle strict de ses subordonnés afin de rencontrer les standards de performance établis pour le travail.

Quatre propositions ont servi à mesurer cette dimension. Elles se formulent comme suit:

(609) "Il insiste pour qu'aucune décision ne soit prise par ses subordonnés avant qu'il ne soit lui-même consulté"

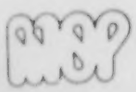
(615) "Il insiste pour être informé des décisions prises par ses subordonnés"

(617) "Un bon supérieur:

- vérifie le travail de ses subordonnés pour s'assurer qu'on s'est occupé de tous les détails
- suppose que les subordonnés vont d'eux-mêmes prendre soin des détails"

(618) "Un bon supérieur devrait surveiller ses subordonnés:

- très étroitement
- étroitement
- plus ou moins étroitement
- pas très étroitement
- pas étroitement du tout"."



Encore ici, le répondant s'exprimait à l'aide d'un certain nombre de catégories de réponses dans le questionnaire qu'il devait remplir pour nous fournir cette information.

2.4 ATTITUDES ET COMPORTEMENTS ADMINISTRATIFS*

Les attitudes et les comportements administratifs des principaux des écoles polyvalentes et de leurs adjoints respectent-ils une saine pratique de l'administration dans des micro-structures qui de par leur nature font partie de macro-structures telles les commissions scolaires régionales, le réseau de commissions scolaires et le Ministère de l'Education?

Le principal but de cette mesure consiste à fournir de l'information sur les attitudes et les comportements de gestion des administrateurs des écoles polyvalentes.

Une telle cueillette d'information a déjà été réalisée auprès des directeurs généraux dans le cadre de l'opération "L'EVALUATION DE L'ADMINISTRATEUR, Objectifs, principes et exemples, Document expérimental, La politique administrative et salariale".

L'instrument utilisé à ce moment et que nous reprenons ici, avec certaines modifications quant à la codification, est essentiellement basé sur cinq aspects du processus administratif. Ce sont la planification, l'organisation, la direction, la gestion du personnel et le contrôle. Voici comment nous définissons ces éléments.

---

*Voir bibliographie et support théorique en annexe du présent document.

Pour les fins de notre étude, nous adopterons les définitions suivantes de chaque étape et/ou aspect du processus de gestion.

2.4.1 La planification

La planification consiste principalement à définir, tenant compte de la nature et des buts généraux de l'organisme, les objectifs à atteindre au cours d'une période de temps donnée et les ressources requises pour ce faire.

La planification consiste aussi à la reconnaissance de la nature interactionniste des différents objectifs et des conditions dans lesquelles ils devront être poursuivis. En d'autres mots, un objectif ne peut être réalisé sans tenir compte de son rôle dans une politique d'ensemble. On ne peut non plus, envisager la planification de l'utilisation des ressources en fonction d'un objectif sans tenir compte de son importance relative dans l'ensemble des objectifs et de l'ampleur du bassin de ressources disponibles.

Enfin, dans une perspective de gestionnaire, il faut voir la planification des objectifs comme une opération continue. En ce sens, tenant compte des changements possibles dans les besoins de l'organisme et de la nature des ressources disponibles, il faut prévoir certaines opérations corrollaires à cette situation de fait: réalisation d'un programme, implantation des objectifs de l'organisme, aide aux subordonnés dans la poursuite des objectifs, revision périodique des objectifs, revision de l'ordre de priorités, et aide aux subordonnés à la définition de leurs objectifs.

C'est surtout dans ces opérations que les théories administratives prennent un sens à travers l'exercice vécu de la gestion.

2.4.2 L'organisation

Le principal but de l'étape organisation consiste à déterminer la façon d'atteindre les objectifs visés et à structurer dans un ensemble de relations dynamiques les ressources disponibles pour ce faire.

C'est au cours de la réalisation de cette étape que l'on verra apparaître la nécessité de définition des structures d'organisation, des rôles de chacun, des postes à remplir, des pouvoirs à confier, de la continuité à assurer (vg. la relève) et des services requis pour supporter et compléter l'organisation mise en place.

Tenant compte de la nature de l'organisme et de ses besoins, l'organisation, comme la planification, se doit d'être flexible pour s'adapter à la nature changeante de la situation vécue de l'organisme. De plus, pour assurer l'exercice fonctionnel de la direction et de la gestion de personnel ainsi que du contrôle et de l'évaluation, une saine organisation doit prévoir des mécanismes d'adaptation permettant continuellement une pertinence optimale des ressources utilisées en fonction des objectifs visés.

2.4.3 La direction de personnel

La direction de personnel est d'abord et avant tout ici une question de leadership administratif. C'est donc en tant qu'exécutant de son mandat d'administrateur que chacun se doit d'apporter son attention à un certain nombre de points; nous avons retenu ceux que nous croyons être les principaux.

Le premier point à mentionner ici consiste à exercer son leadership afin d'amener l'ensemble de ceux dont on est responsable à épouser les objectifs de l'organisme et à s'y identifier. Il ne s'agit pas d'aliéner les individus mais plutôt d'harmoniser les intérêts des individus et ceux de l'institution.

L'exercice du leadership dans une bureaucratie exige aussi que l'on soit capable d'établir des communications verticales formelles permettant de fournir à chacun des directives claires et précises et de rendre efficace la circulation de l'information à l'intérieur de l'organisme.

Il en va ainsi des communications verticales informelles qui permettent d'offrir aux subordonnés les rencontres face-à-face nécessaires à ces derniers pour fonctionner. Ce type de rencontre et de communication permet non seulement de tenir compte des intérêts de l'individu et de l'organisme mais il devient le pendant nécessaire au respect de la nature affectivo-snciale de l'individu. Les communications formelles, par opposition, feraient plutôt appel à la nature intellectuel de l'humain dans l'organisation.

Enfin, l'exercice du leadership administratif, dans une perspective de direction du personnel doit s'accompagner de comportements et d'attitudes propices à l'adaptation au changement. Cet aspect du leadership se traduira surtout par le choix judicieux des types d'autorité utilisé selon les situations, tenant compte de la position de Reddlin* (1970) qui dit: "Effectiveness depends on a style's appropriateness to the situation in which it is used." Et l'auteur de continuer: "There is no consistent evidence that one style is generally more effective than the other. To suggest that there is, is to make the NORMATIVE ERROR, that is, to suggest that one thing is better than another based only on what one prefers to believe rather than on what the evidence suggest."

2.4.4. La gestion de personnel

Cette autre fonction de l'administrateur ne vise pas seulement à assurer à l'organisme le nombre de personnes requises à la réalisation des objectifs. Elle a aussi pour but, lorsqu'elle est exercée, d'assurer et de vérifier la qualité des ressources humaines nécessaires à l'atteinte des résultats attendus.

L'exercice de cette fonction se traduira dans des attitudes et par des comportements qui visent à

1e obtenir le personnel suffisant;

2e offrir aux subalternes l'aide nécessaire à leur promotion professionnelle et à leur évolution dans leur carrière;

3e offrir aux subordonnés des supports techniques nécessaires à leur amélioration et l'aide nécessaire lorsqu'ils sont en situation de travail;

---

*REDDLIN, William J. (1970). Managerial Effectiveness. McGraw-Hill Books, N.Y.

4e maintenir des standards de compétence en posant les gestes appropriés face à l'incompétence manifeste et à la nécessité de choisir de nouveaux employés;

5e évaluer régulièrement et objectivement la performance de ses employés par rapport aux objectifs visés;

6e évaluer régulièrement et objectivement les habilités de gestion des employés sous son autorité immédiate;

7e utiliser les résultats de l'évaluation non seulement en fonction de la sélection, de la promotion, de l'application d'une politique administrative et salariale, mais aussi en vue de l'amélioration scuhaitée et possible des subalternes;

8e établir des conditions de travail appropriées aux résultats attendus, compte tenu des ressources disponibles;

9e assister les employés sous son autorité immédiate dans la satisfaction de leurs motivations personnelles.

L'exercice de la gestion de personnel, comme on peut le voir, consiste surtout à établir les conditions de contexte et de climat de travail ainsi que les règles du jeu nécessaires à la poursuite des objectifs chez tous les membres de l'organisme, quelque soit le niveau où ils se situent par rapport à celui à qui incombe la responsabilité d'administrer ce même organisme et quelque soient les contraintes inhérentes à la situation.

2.4.5 Le contrôle et l'évaluation

Le contrôle tel que nous l'entendons ici ne signifie pas avoir la haute

main ou la direction unique de l'organisme où il s'exerce. L'exercice du contrôle consiste plutôt à établir et utiliser (l'évaluation) des mécanismes qui permettent continuellement d'obtenir l'information nécessaire à la poursuite ou à la transformation des objectifs, à maintenir ou à changer les aspects organisationnels mis en place en vue d'atteindre ces objectifs et, à adopter des comportements de direction et de gestion de personnel conformes à l'état d'évolution dynamique de la situation.

Pour être efficaces, les moyens de contrôle se doivent d'être adéquats et compréhensibles pour tous ceux qui sont concernés.

Un moyen de contrôle est d'autant plus efficace qu'il a des effets auto-régulateurs sur la situation. Il permet alors de prévoir les problèmes. De plus, il comporte ses propres mécanismes d'évaluation et de revision aptes à fournir l'information nécessaire à adapter ou changer ce contrôle totalement dès que la situation l'exige. Pour être auto-régulateur, les moyens de contrôle se doivent d'être tous coordonnés et non pas isolés, tel qu'il est souvent possible de l'observer tant dans l'entreprise privée que dans les organismes gouvernementaux. Les contrôles de finance, d'équipement, d'effectifs, de production et autres se doivent d'être coordonnés dans un système auto-régulateur s'ajustant lui-même à la nature changeante de l'organisme, des objectifs qu'il s'est fixés et des ressources dont il dispose.

Le contrôle et l'évaluation doivent permettre d'assurer le bon fonctionnement de l'organisme même lorsque des problèmes majeurs se présentent et qu'il faut en identifier rapidement les causes.

Pour ceci, le gestionnaire doit se tenir à jour sur l'évolution de l'esprit et des techniques de contrôle et d'évaluation en ayant continuellement une vision d'ensemble des opérations dont il est responsable.

L'ère technologique que nous vivons exige de l'administrateur d'être capable d'agir et de réagir rapidement. Pour ce, il doit pouvoir connaître dans les plus brefs délais l'état de la situation de son organisme et réagir en conséquence. Il doit de plus pouvoir fournir à ses supérieurs l'information requise quant aux problèmes rencontrés et aux solutions envisagées.

Enfin, l'administrateur devant exercer la direction et la gestion de son personnel doit savoir évaluer les problèmes de travail de ses employés et les aider à les solutionner. Par ailleurs, afin, là aussi, d'assurer une certaine auto-régulation de fonctionnement de l'organisme dont il est responsable, il doit aider ses subalternes à développer et utiliser des mécanismes de contrôle appropriés aux objectifs dont ils doivent poursuivre la réalisation.

Cette position du problème permettra maintenant de comprendre d'avantage l'instrument utilisé et les résultats qui pourront découler de la cueillette de l'information.

Tel que construit, l'instrument permettra de voir jusqu'où les administrateurs de polyvalente favorisent, ignorent ou rejettent certaines attitudes ou certains comportements conformes à une saine pratique administrative.

Vu la complexité des dimensions mesurées ici, nous avons décidé d'utiliser l'entrevue comme situation de cueillette d'information. Suite à l'entrevue nous avons pu codifier l'information à l'aide de la grille qui suit et des catégories de codification suivantes:

"Le répondant affiche des comportements et des attitudes

1e qui vont totalement à l'encontre de cette pratique;

2e qui vont assez fortement à l'encontre de cette pratique;

3e qui vont un peu à l'encontre de cette pratique;

4e qui montrent que cette pratique est absente et qu'il y serait plus ou moins favorable;

5e qui montrent que cette pratique est absente et qu'il y serait plutôt favorable;

6e qui vont un peu dans le sens de cette pratique;

7e qui vont assez fortement dans le sens de cette pratique;

8e qui vont totalement dans le sens de cette pratique."

Pour les fins de l'analyse nous utiliserons la grille regroupant les 32 catégories de comportement ou d'attitudes numérotées de 1 à 32 et réparties sous les titres mentionnés précédemment.

Pour plus de clarté et de précision au moment de la codification de l'information recueillie en entrevue, nous avons retenu, lorsque nécessaire, des sous-catégories qui se retrouvent sous chacune des catégories retenues.

Nous présentons donc dans l'ordre la grille de codification des trente-deux catégories suivie de la liste des sous-catégories rattachées à chacune d'elles.

Le lecteur l'aura remarqué, l'accent est essentiellement comportementale ("behavioral"). Il nous apparaît important qu'il en soit ainsi dans une étude qui se veut appliquée et génératrice de recommandations pour l'action et l'intervention dans le milieu.

Voici maintenant les instruments de mesure en question.

Planification

1. Etablissement d'objectifs identifiables
   a) l'administrateur évalué se fixe-t-il des objectifs vérifiables?
   b) ses objectifs sont-ils identifiables par ceux concernés?
   c) se base-t-il sur des hypothèses conduisant à des objectifs réalistes?

2. Rôle des stratégies personnelles par rapport à celles de l'organisme
   a) quelle importance accorde-t-il aux politiques de l'organisme?
   b) prévoit-il l'impact de ses décisions sur les objectifs de l'organisme?
   c) ses décisions sont-elles en harmonie avec les objectifs à long et court terme de l'organisme?

3. Assistance de l'administrateur évalué, dans la compréhension de ses objectifs, aux employés sous sa responsabilité immédiate
   a) aide-t-il ses employés à comprendre ses objectifs?
   b) les aide-t-il à obtenir l'information dont ils ont besoin à cette fin?

4. Assistance de l'administrateur évalué, aux employés sous sa responsabilité immédiate dans la précision de leurs objectifs
   a) aide-t-il ses employés à se donner des objectifs réalistes?

5. Diagnostic des problèmes et recherche de solution
   a) discerne-t-il les éléments importants d'un problème?
   b) recherche-t-il les meilleures possibilités de solution avant de prendre des décisions?

6. Revision des objectifs
   a) aide-t-il ses employés à résoudre leurs problèmes?
   b) revise-t-il ses objectifs en fonction de l'évolution des situations?
   c) se montre-t-il flexible dans la revision des objectifs et la recherche de solutions?
   d) considère-t-il les idées innovatrices parmi les solutions possibles retenues?

Organisation

1. Etablissement de structures optimales d'organisation
   a) établit-il les structures nécessaires à l'atteinte de ses objectifs?
   b) précise-t-il aux employés sous son autorité immédiate la nature des relations "staff" et "line"?
   c) évite-t-il les excès de structures?

2. Etablissement des modes de fonctionnement des comités
   a) utilise-t-il son autorité lorsque la situation l'exige?
   b) rend-il fonctionnel l'usage des comités?
   c) voit-il à ce que le travail des comités reçoive une préparation adéquate?

3. Précision de la délégation
   a) délègue-t-il son autorité en fonction des résultats attendus et des responsabilités confiées?
   b) délègue-t-il de façon précise et compréhensible pour toutes les personnes concernées?
   c) indique-t-il par écrit l'autorité déléguée aux employés sous son autorité immédiate, leurs objectifs et leur poste?
   d) définit-il de façon exacte et précise les responsabilités qu'il attribue?

4. Mise en place d'un processus de délégation
   a) conserve-t-il suffisamment de contrôle des opérations après en avoir délégué l'exécution?
   b) évite-t-il de s'ingérer au niveau des décisions après en avoir délégué l'autorité et la responsabilité?
   c) demande-t-il aux administrateurs sous sa compétence de déléguer l'autorité nécessaire aux employés sous leur autorité immédiate?
   d) établit-il clairement la distinction entre lignes d'autorité et lignes d'information?

5. Développement de la relève
   a) aide-t-il à développer la relève nécessaire au fonctionnement de ses champs d'activités?

6. Utilisation des services
   a) consulte-t-il de façon opportune les services de l'organisme?
   b) évalue-t-il correctement les coûts et les avantages résultant de l'utilisation des services?

Direction

1. Identification du personnel à l'organisme
   a) contribue-t-il à harmoniser les intérêts individuels et institutionnels?
   b) aide-t-il ses employés à s'identifier à l'organisme?

2. Communication verticale formelle
   a) établit-il des directives précises et compréhensibles?
   b) choisit-il des modes de communication adéquats?

3. Communication verticale informelle
   a) établit-il avec ses employés des relations face-à-face suffisantes pour ceux-ci?
   b) se rend-il facilement accessible à ses employés?

4. Ouverture au changement
   a) permet-il l'expression d'idées innovatrices?
   b) accepte-t-il de recevoir des idées et suggestions innovatrices de ses employés et des autres administrateurs?
   c) permet-il à ses employés de critiquer les objectifs et les politiques de l'organisme et de son service?

5. Recours à l'autorité et à la participation dans la prise de décision
   a) recourt-il de façon opportune à la participation ou à la décision d'autorité?
   b) possède-t-il la capacité de rallier et d'inciter les gens à travailler?

Gestion de personnel

1. Choix de personnel
   a) s'occupe-t-il de choisir son personnel tout en recourant aux services compétents s'il y a lieu?

2. Assistance en vue des promotions
   a) aide-t-il les employés sous son autorité immédiate à se développer en vue de promotions éventuelles?

3. Mise sur pied de conditions de formation et de perfectionnement du personnel
   a) choisit-il des moyens didactiques appropriés pour la formation et le perfectionnement de son personnel?
   b) utilise-t-il les situations de travail pour favoriser la formation et le perfectionnement de son personnel?

4. Exigence de compétence en vue de postes ouverts
   a) exige-t-il que la compétence soit le principal critère d'accès à un poste ouvert?

5. Action vis-à-vis l'incompétence
   a) cherche-t-il à découvrir des solutions de rechange pour les employés sous son autorité immédiate qui ne peuvent s'acquitter de leurs tâches?

6. Fidélité aux objectifs
   a) évalue-t-il régulièrement et objectivement la performance de ses employés par rapport aux objectifs fixés?

7. Evaluation en tant qu'administrateur
   a) évalue-t-il régulièrement et objectivement les habiletés de gestion chez les employés sous son autorité immédiate?

8. Utilisation des résultats de l'évaluation
   a) utilise-t-il les résultats de l'évaluation de ses employés pour les orienter dans leur perfectionnement?
   b) utilise-t-il les résultats de l'évaluation de ses employés en vue de leur promotion éventuelle ou de leur sélection à des postes nouveaux?

9. Etablissement de conditions de travail
   a) établit-il des conditions de travail appropriées aux résultats qu'il attend des employés sous son autorité immédiate, compte tenu des ressources disponibles?

10. Assistance aux employés sous son autorité immédiate dans la satisfaction de leurs motivations personnelles
    a) aide-t-il ses employés en favorisant la satisfaction de leurs motivations personnelles?

Contrôle et évaluation

1. Etablissement de contrôles identifiables
   a) se donne-t-il des moyens de contrôle adéquats en fonction des objectifs fixés?
   b) se donne-t-il des moyens de contrôle identifiables?

2. Etablissement de contrôles à effets auto-régulateurs
   a) choisit-il des moyens de contrôle permettant de prévoir les problèmes qui peuvent survenir?
   b) procède-t-il à des revisions périodiques des moyens de contrôle?
   c) recourt-il à des moyens de contrôle autres que budgétaires?
   d) ajuste-t-il ses moyens de contrôle à l'ensemble du processus de gestion?

3. Réaction aux données d'évaluation
   a) ses moyens de contrôle l'informent-il promptement des problèmes concernant ses tâches?
   b) utilise-t-il les résultats objectifs fournis par ses moyens de contrôle?
   c) réagit-il promptement aux données du contrôle?
   d) informe-t-il son supérieur immédiat des problèmes qu'il rencontre et des solutions qu'il propose?

4. Attention aux problèmes importants (déviations importantes par rapport à ses plans)
   a) réagit-il promptement lorsque des variations importantes imprévues se produisent?
   b) identifie-t-il les causes de ces variations importantes?
   c) se tient-il à jour sur l'évolution des techniques de planification et de contrôle?
   d) certains de ses moyens d'évaluation lui permettent-ils d'avoir une vision d'ensemble de la situation?

5. Assistance à la solution des problèmes des employés sous son autorité immédiate
   a) aide-t-il ses employés dans la solution de leurs problèmes de travail?
   b) aide-t-il ses employés à se donner des moyens de contrôle adéquats?

2.5 LA SATISFACTION AU TRAVAIL

Le troisième objectif que nous devions atteindre ici était le plus complexe à définir globalement. Qu'il suffise de rappeler ici le travail de Larouche et Delorme (1972)* qui après avoir fait une revue critique de la littérature sur la question donnent une définition conceptuelle du phénomène.

Voici cette définition:

"La satisfaction au travail est donc une résultante affective du travailleur à l'égard des rôles de travail qu'il détient, résultante issue de l'interaction dynamique de deux ensembles de coordonnées, nommément les besoins humains et les incitations de l'emploi."

Et ils ajoutent:

"Par voie de conséquence, le travailleur ressentira de la satisfaction ou de l'insatisfaction au travail dans la mesure où s'établira une harmonisation ou une discordance entre les besoins qu'il éprouve et les incitations que lui fournit son travail."

Simultanément à l'étude de Larouche et Delorme, Alutto & Belasco (1972)** démontraient la nécessité d'étudier les profils différentiels de ceux qui sont

---

*Viateur Larouche et François Delorme. SATISFACTION AU TRAVAIL. Reformulation théorique. Relations Industrielles, Volume 27, Numéro 4, 1972. Les Presses de l'Université Laval.

**Joseph A. Allutto & James A. Belasco. A Typology for Participation in Organizational Decision Making. Administrative Science Quarterly, Volume 17, numéro 1, Mars 1972.

insatisfaits du niveau de prise décision qui leur est laissé par rapport à ceux qui sont satisfaits.

De plus, ces mêmes auteurs insistent sur le point suivant: "the key question is whether an individual is experiencing decisional saturation or equilibrium and not how much saturation or involvement is involved."

Il est important de rappeler ici que l'échantillon de l'étude de ces auteurs étaient des enseignants de deux districts scolaires de l'ouest de l'Etat de New-York.

Devant la complexité de la question nous avons résolu d'utiliser différentes approches à la mesure de la satisfaction au travail. Ces approches sont:

2.5.1 Première approche: satisfaction au travail en général

Pour la première approche, nous avons utilisé une échelle genre "check-list" comprenant une série d'item aussi variés que possible. C'est ce que nous appellerons la satisfaction au travail en général.

Le lecteur trouvera sur les pages qui suivent le questionnaire écrit que devait remplir le répondant lui-même pour cette mesure de satisfaction au travail.

Pour chacun des item suivants, veuillez nous indiquer, en encerclant le code approprié, jusqu'où vous êtes satisfait ou insatisfait de cet aspect de votre tâche.

Totalement insatisfait	Fortement insatisfait	Modérément insatisfait	Légèrement insatisfait	Légèrement satisfait	Modérément satisfait	Fortement satisfait	Totalement satisfait
1	2	3	4	5	6	7	8

(23)	De votre revenu	1 2 3 4	5 6 7 8
(24)	De votre sécurité financière	1 2 3 4	5 6 7 8
(25)	De vos projets de revenus futurs	1 2 3 4	5 6 7 8
(26)	De vos projets de retraite confortable	1 2 3 4	5 6 7 8
(27)	Du temps pour vous distraire et/ou pour votre famille	1 2 3 4	5 6 7 8
(28)	De l'opportunité de voyager	1 2 3 4	5 6 7 8
(29)	Du temps pour voyager	1 2 3 4	5 6 7 8
(30)	De l'entourage où vous vivez	1 2 3 4	5 6 7 8
(31)	De votre prestige dans votre entourage	1 2 3 4	5 6 7 8
(32)	De votre prestige au travail	1 2 3 4	5 6 7 8
(33)	Des opportunités de promotion	1 2 3 4	5 6 7 8
(34)	Du prestige de votre profession	1 2 3 4	5 6 7 8
(35)	Des détails administratifs de votre travail	1 2 3 4	5 6 7 8
(36)	Du travail de comité requis pour votre tâche	1 2 3 4	5 6 7 8
(37)	Des rapports écrits nécessaires	1 2 3 4	5 6 7 8
(38)	Des aspects non-professionnels de votre tâche	1 2 3 4	5 6 7 8
(39)	Des activités de routine de votre tâche	1 2 3 4	5 6 7 8
(40)	Du temps pour étudier dans votre domaine	1 2 3 4	5 6 7 8
(41)	Des opportunités d'avancements sur le plan professionnel	1 2 3 4	5 6 7 8
(42)	Des opportunités de parler de votre travail	1 2 3 4	5 6 7 8

(43)	Des opportunités de diriger le travail d'autres personnes	1	2	3	4	5	6	7	8
(44)	Des opportunités d'aider à établir des politiques	1	2	3	4	5	6	7	8
(45)	Des opportunités d'être votre propre patron	1	2	3	4	5	6	7	8
(46)	De la satisfaction que vous apportent vos collègues administrateurs	1	2	3	4	5	6	7	8
(47)	Du plaisir et de la détente possible avec vos collègues administrateurs	1	2	3	4	5	6	7	8
(48)	De l'intelligence et de la compétence de vos collègues administrateurs	1	2	3	4	5	6	7	8
(49)	De la compétition dans votre milieu de travail	1	2	3	4	5	6	7	8
(50)	Des demandes de la clientèle étudiante	1	2	3	4	5	6	7	8
(51)	Des demandes de vos supérieurs	1	2	3	4	5	6	7	8
(52)	Du défi intellectuel de votre tâche	1	2	3	4	5	6	7	8
(53)	De la variété des activités de votre tâche	1	2	3	4	5	6	7	8
(54)	Des chances d'améliorer vos habiletés	1	2	3	4	5	6	7	8
(55)	Des possibilités de faire de la recherche	1	2	3	4	5	6	7	8
(56)	De l'expérience à acquérir	1	2	3	4	5	6	7	8
(57)	Du niveau de fatigue physique requis	1	2	3	4	5	6	7	8
(58)	Des pressions inhérentes à votre tâche	1	2	3	4	5	6	7	8
(59)	Des heures de travail	1	2	3	4	5	6	7	8
(60)	De l'opportunité d'utiliser des habiletés acquises	1	2	3	4	5	6	7	8
(61)	De l'opportunité d'utiliser vos aptitudes	1	2	3	4	5	6	7	8
(62)	De l'opportunité d'utiliser vos connaissances	1	2	3	4	5	6	7	8
(63)	De la satisfaction de vos besoins personnels	1	2	3	4	5	6	7	8
(64)	Du sentiment de réalisation	1	2	3	4	5	6	7	8
(65)	Du sentiment d'être nécessaire	1	2	3	4	5	6	7	8
(66)	Du sentiment d'accomplissement personnel	1	2	3	4	5	6	7	8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S	A								P

(11)	Du crédit reçu pour votre travail	1 2 3 4 5 6 7 8
(12)	Des remerciements de ceux que vous aidez	1 2 3 4 5 6 7 8
(13)	De la reconnaissance de vos supérieurs	1 2 3 4 5 6 7 8
(14)	De la considération de vos égaux	1 2 3 4 5 6 7 8
(15)	De la satisfaction personnelle d'un travail bien fait	1 2 3 4 5 6 7 8
(16)	Des chances de voir les résultats de votre travail	1 2 3 4 5 6 7 8
(17)	Des chances d'amener au bout la tâche entreprise	1 2 3 4 5 6 7 8
(18)	Des possibilités d'évaluer votre propre travail	1 2 3 4 5 6 7 8
(19)	De l'évaluation que les autres font de votre travail	1 2 3 4 5 6 7 8
(20)	De l'opportunité d'avoir de l'initiative	1 2 3 4 5 6 7 8
(21)	De la liberté de prendre des décisions	1 2 3 4 5 6 7 8
(22)	De l'autonomie personnelle au travail	1 2 3 4 5 6 7 8
(23)	De la liberté d'utiliser votre jugement	1 2 3 4 5 6 7 8
(24)	De l'opportunité d'accomplir des tâches significatives au plan social	1 2 3 4 5 6 7 8
(25)	De l'opportunité d'améliorer la santé physique ou mentale des autres	1 2 3 4 5 6 7 8
(26)	De l'opportunité d'améliorer le confort des autres	1 2 3 4 5 6 7 8
(27)	De l'opportunité d'aider les autres à trouver succès et bonheur	1 2 3 4 5 6 7 8

2.5.2 Deuxième approche: satisfaction eu égard à la prise de décision

Dans un second temps, nous avons voulu mesurer le niveau de satisfaction en termes de prise de décision chez les administrateurs de polyvalentes.

Pour ce faire, nous avons voulu savoir:

1e le niveau de prise de décision perçu comme étant permis à l'école polyvalente;

2e le niveau de désir de prendre des décisions;

3e le niveau de satisfaction relativement à la situation faite aux personnels étudiés en termes de prise de décision.

Ces trois séries de questions apparaissaient respectivement aux pages 9, 10 et 11 de notre questionnaire que le répondant devait remplir lui-même.

Nous avons regroupé ci-dessous un certain nombre de points à propos desquels un administrateur peut prendre des décisions.
Il s'agit, pour nous dans un premier temps, de savoir si l'école polyvalente accorde des possibilités de décisions sur ces points.

Diriez-vous que l'école polyvalente vous amène à prendre des décisions sur les réalités suivantes:

Jamais	Rarement	Occasionnellement	Un peu moins que la moitié du temps	Un peu plus que la moitié du temps	Une bonne partie du temps	La plupart du temps	Tout le temps
1	2	3	4	5	6	7	8

	Engagement de personnel								
(44)	a) professionnel	1	2	3	4	5	6	7	8
(45)	b) administratif	1	2	3	4	5	6	7	8
(46)	Choix des manuels d'enseignement	1	2	3	4	5	6	7	8
(47)	Résolution de problèmes d'apprentissage individuels d'étudiants	1	2	3	4	5	6	7	8
(48)	Détermination des méthodes et des techniques d'enseignement	1	2	3	4	5	6	7	8
(49)	Etablissement de politiques générales d'enseignement	1	2	3	4	5	6	7	8
(50)	Etablissement des politiques de discipline en classe	1	2	3	4	5	6	7	8
(51)	Planification des budgets de l'école	1	2	3	4	5	6	7	8
(52)	Détermination des responsabilités pédagogiques de l'école	1	2	3	4	5	6	7	8
(53)	Résolution des griefs du personnel	1	2	3	4	5	6	7	8
(54)	Planification de nouvelles constructions ou de nouveaux aménagements	1	2	3	4	5	6	7	8
(55)	Résolution des problèmes rencontrés avec les groupes de la communauté environnante	1	2	3	4	5	6	7	8
(56)	Détermination du salaire	1	2	3	4	5	6	7	8

Sur les mêmes points que dans la partie précédente, nous aimerions savoir dans quelle mesure vous trouveriez désirable d'avoir le pouvoir de décider au niveau de l'école que vous administrez.

En tant qu'administrateur de polyvalente diriez-vous que vous aimeriez prendre des décisions sur:

Jamais	Rarement	Occasionnellement	Un peu moins que la moitié du temps	Un peu plus que la moitié du temps	Une bonne partie du temps	La plupart du temps	Tout le temps
1	2	3	4	5	6	7	8

	Engagement de personnel								
(57)	a) professionnel	1	2	3	4	5	6	7	8
(58)	b) administratif	1	2	3	4	5	6	7	8
(59)	Choix des manuels d'enseignement	1	2	3	4	5	6	7	8
(60)	Résolution de problèmes d'apprentissage individuels d'étudiants	1	2	3	4	5	6	7	8
(61)	Détermination des méthodes et des techniques d'enseignement	1	2	3	4	5	6	7	8
(62)	Etablissement de politiques générales d'enseignement	1	2	3	4	5	6	7	8
(63)	Etablissement des politiques de discipline en classe	1	2	3	4	5	6	7	8
(64)	Planification des budgets de l'école	1	2	3	4	5	6	7	8
(65)	Détermination des responsabilités pédagogiques de l'école	1	2	3	4	5	6	7	8
(66)	Résolution des griefs du personnel	1	2	3	4	5	6	7	8
(67)	Planification de nouvelles constructions ou de nouveaux aménagements	1	2	3	4	5	6	7	8
(68)	Résolution des problèmes rencontrés avec les groupes de la communauté environnante	1	2	3	4	5	6	7	8
(69)	Détermination du salaire	1	2	3	4	5	6	7	8

Dans l'exercice de vos fonctions d'administrateur de "polyvalente" diriez-vous que vous avez PAS ASSEZ, ASSEZ ou TROP de pouvoir de décision sur:

		PAS ASSEZ 1	ASSEZ 2	TROP 3
(70)	Engagement de personnel a) professionnel	1	2	3
(71)	b) administratif	1	2	3
(72)	Choix des manuels d'enseignement	1	2	3
(73)	Résolution de problèmes d'apprentissage individuels d'étudiants	1	2	3
(74)	Détermination des méthodes et des techniques d'enseignement	1	2	3
(75)	Etablissement de politiques générales d'enseignement	1	2	3
(76)	Etablissement des politiques de discipline en classe	1	2	3
(77)	Planification des budgets de l'école	1	2	3
(78)	Détermination des responsabilités pédagogiques de l'école	1	2	3

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
S	A								O

(11)	Résolution des griefs du personnel	1	2	3
(12)	Planification de nouvelles constructions ou de nouveaux aménagements	1	2	3
(13)	Résolution des problèmes rencontrés avec les groupes de la communauté environnante	1	2	3
(14)	Détermination du salaire	1	2	3

2.5.3 Troisième approche: satisfaction dans les moments importants de la vie de travail

Afin, de tenir compte d'un courant important en relations industrielles et en psychologie industrielle, nous avons rajouté une échelle construite sur le modèle de la théorie de Herzberg* (1959, 1968).

Cette décision se justifiait aussi par le fait que nous posons comme hypothèse que les administrateurs de polyvalentes ont globalement les mêmes attitudes et se comportent comme l'ensemble des administrateurs scolaires déjà étudiés**.

Dans ce sens, nous rappelons les conclusions du travail précité dans lequel nous disions "Nous croyons que les grands ensembles scolaires attirent des individus qui ont des motivations très semblables à celles du petit entrepreneur. De plus, ces mêmes structures scolaires favoriseraient l'éclosion et le développement de ces motivations comme le font des structures semblables dans la petite entreprise québécoise. Les structures des commissions scolaires semblent permettre de procéder comme dans la petite entreprise: l'informel prend le pas sur le formel dans l'organisation scolaire comme dans la petite entreprise."

---

*HERZBERG, F, MAUSNER, B., and SNYDERMAN, B. (1959). The Motivation to Work, New York: Wiley.

HERZBERG, F. (1968). One More Time: How Do You Motivate Employer. Harvard Business Review, Vo. 46, No. 1, Jan-Feb., pp. 53-63.

**MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1971). Les cadres des commissions scolaires: leurs modes de fonctionnement psychologique en situation administrative. Documents études et recherches 2-14. Québec.

D'une part, cette conclusion est semblable à celle de Herzberg (1968)* qui démontre que la satisfaction personnelle relève surtout d'éléments personnels tels que: besoin de réussite, considération reçue, tâche elle-même, responsabilités attribuées, possibilités de promotion et développement personnel (contenu de la tâche). D'autre part, lorsqu'il s'agit de diminuer les sources de mécontentement, certains éléments sont plus propices que d'autres à assurer un certain niveau d'hygiène mentale au sein de l'organisme. Ces éléments sont: les politiques de l'organisme, le système de contrôle de l'organisme, les conditions de travail, le salaire, les relations avec les égaux, les relations avec les supérieurs immédiats, les relations avec les subordonnés, le statut attribué et la sécurité accordée (contexte de la tâche).

Herzberg conclut qu'il est illusoire de tenter de "motiver" les employés en ne travaillant que sur les éléments d'hygiène mentale. Ces derniers, d'après les observations de l'auteur, ne seraient que des facilitateurs permettant d'avoir le climat propice à l'intervention au niveau des éléments de motivation.

Si nous rapprochons ceci de nos propres observations, nous croyons que les administrateurs scolaires auraient tendance à travailler davantage au niveau des éléments d'hygiène mentale. Ceci proviendrait d'une certaine incapacité à développer des modes de comportements de gestion faisant appel à la motivation des subordonnés.

---

*Ibidem.

Cette incapacité peut être reliée à une certaine insécurité des administrateurs scolaires (on verse dans le formalisme administratif pour se protéger) et/ou à une certaine rigidité structurale du système scolaire où l'équilibre des forces patronales et syndicales semble dans certains cas laisser peu de place à la prise de décision au niveau de l'école dans certaines sphères de son administration.

Ceci est en tout point conforme à ce que Reich* (1970) qualifie de fonctionnement au niveau de la conscience I. D'après cet auteur les gens du siècle dernier pouvaient développer une conscience de micro-organisme tant au niveau du travail que de tout autre aspect de leur vie. Vivant dans des agglomérations sociales restreintes, les liens informels et les normes sociales qui en découlaient étaient suffisants à assurer l'équilibre du système social qui prévalait alors.

Les macro-structures que représentent les grandes commissions scolaires et le ministère de l'éducation demandent que l'on change pour adopter au moins la conscience II qui est une conscience basée davantage sur des valeurs technologiques où le bien de l'ensemble prime sur le bien de l'individu. Ce niveau de conscience permet d'en arriver à formaliser davantage en vue d'atteindre des objectifs organisationnels et institutionnels entièrement assumés.

---

*REICH, Charles A. (1970). The Greening of America. Random House, New York.

L'établissement de relations entre les motivations, les attitudes et les comportements administratifs, la satisfaction quant à la prise de décision et les sources d'insatisfaction ou de satisfaction au travail permettront de découvrir les modes et les niveaux de fonctionnement des administrateurs de polyvalentes. Nous pourrons alors, par inférence, découvrir la dynamique du climat administratif des écoles polyvalentes.

Pour recueillir l'information nécessaire, nous avons utilisé l'entrevue personnelle au cours de laquelle nous avons posé les deux questions suivantes:

> "Quel a été l'événement le plus heureux que vous ayiez vécu depuis le début de votre carrière d'administrateur scolaire?"
>
> "Quel a été l'événement le plus malheureux que vous ayiez eu à vivre au cours de la même période?"

Suite à l'entrevue, nous codifiions l'information à l'aide des grilles qui se trouvent aux pages suivantes et des catégories de codification définies ci-dessous.

Dans la situation vécue et rapportée, cet élément revêtait, au dire de l'interviewé, un caractère:*

1. Nul;
2. Peu important avec tendance vers assez;
3. Assez important avec tendance vers peu;
4. Assez important avec tendance vers très;
5. Très important avec tendance vers assez;
6. Très important avec tendance vers d'importance capitale;
7. D'importance capitale avec tendance vers très important;
8. D'importance capitale.

Les éléments de satisfaction et d'insatisfaction utilisés par Herzberg (1968) ont été utilisés pour codifier l'information reçue à chacune des deux questions posées en entrevue.

La grille utilisée apparaît ci-dessous.

---

*Cette codification est de même nature que celle utilisée par Likert 1972.

CLIMAT DE TRAVAIL

Evénement positif

43	Besoin de réussite	1 2 3 4 5 6 7 8
44	Considération reçue	1 2 3 4 5 6 7 8
45	Tâche elle-même	1 2 3 4 5 6 7 8
46	Responsabilités attribuées	1 2 3 4 5 6 7 8
47	Possibilités de promotion	1 2 3 4 5 6 7 8
48	Développement personnel	1 2 3 4 5 6 7 8
49	Politiques de la C.S.	1 2 3 4 5 6 7 8
50	Le système de contrôle de la C.S.	1 2 3 4 5 6 7 8
51	Conditions de travail	1 2 3 4 5 6 7 8
52	Salaire	1 2 3 4 5 6 7 8
53	Relations avec les égaux	1 2 3 4 5 6 7 8
54	Relations avec le(s) supérieur(s) immédiat(s)	1 2 3 4 5 6 7 8
55	Relations avec les subordonnés	1 2 3 4 5 6 7 8
56	Vie personnelle	1 2 3 4 5 6 7 8
57	Statut	1 2 3 4 5 6 7 8
58	Sécurité	1 2 3 4 5 6 7 8

CLIMAT DE TRAVAIL

Evénement négatif

59	Besoin de réussite	1	2	3	4	5	6	7	8
60	Considération reçue	1	2	3	4	5	6	7	8
61	Tâche elle-même	1	2	3	4	5	6	7	8
62	Responsabilités attribuées	1	2	3	4	5	6	7	8
63	Possibilités de promotion	1	2	3	4	5	6	7	8
64	Développement personnel	1	2	3	4	5	6	7	8
65	Politiques de la C.S.	1	2	3	4	5	6	7	8
66	Le système de contrôle de la C.S.	1	2	3	4	5	6	7	8
67	Conditions de travail	1	2	3	4	5	6	7	8
68	Salaire	1	2	3	4	5	6	7	8
69	Relations avec les égaux	1	2	3	4	5	6	7	8
70	Relations avec le(s) supérieur(s) immédiat(s)	1	2	3	4	5	6	7	8
71	Relations avec les subordonnés	1	2	3	4	5	6	7	8
72	Vie personnelle	1	2	3	4	5	6	7	8
73	Statut	1	2	3	4	5	6	7	8
74	Sécurité	1	2	3	4	5	6	7	8

2.5.4 Complément aux trois premières approches: le profil d'une école

Les instruments déjà décrits permettent de saisir une part importante du problème posé ici. Par ailleurs, certains aspects tels le climat de l'organisation en termes d'intérêt manifeste pour les objectifs de l'organisation, de leadership joué, de communications vécues et d'influence désirée commandaient que

nous ajoutions certains instruments de mesure propres à fournir l'information nécessaire à l'élaboration d'une image plus exhaustive de la réalité.

L'élaboration d'instruments originaux nous était impossible avec les échéances à rencontrer et les conditions de travail fournies. Une revue de la littérature nous a permis d'arrêter notre choix sur le modèle de Likert* (1967).

L'approche de Likert consiste surtout à étudier le type de comportements, d'attitudes et de perceptions existant d'un niveau à l'autre d'une structure d'organisation sur un ensemble de problèmes psycho-sociaux de relations entre les individus qui la composent.

Il est important de rappeler immédiatement que Likert traite des problèmes rencontrés et des perceptions développées eu égard à l'exercice d'un rôle à l'intérieur d'une organisation fonctionnelle. Dès lors, son modèle théorique exclut l'étude en profondeur des problèmes strictement individuels. Il exclut aussi l'étude d'éléments structuraux qui auraient surtout une valeur institutionnelle.

---

*LIKERT, Rensis (1967). The Human Organization: Its Management and Value. McGraw-Hill, New York.

Dans cette perspective, l'échelle de Likert que nous avons traduite et adaptée au système scolaire du Québec s'inscrit surtout dans l'optique d'une étude des styles de leadership vécus par ceux qui administrent les écoles polyvalentes à titre de principaux et de principaux adjoints.

Likert conçoit, rappelons-le, l'exercice de l'autorité comme pouvant s'exercer sur un continuum comprenant les quatre systèmes suivants:

Système 1	Système 2	Système 3	Système 4
Autocrate exploiteur	Autocrate bienveillant	Consultatif	Groupe participatif

Sans entrer dans le détail, voici les grandes caractéristiques que l'auteur donne au type de leadership propre à chacun des systèmes.

Système 1: Autocrate exploiteur

Les leaders autocrates exploiteurs ont tendance à ne faire confiance d'aucune façon à leurs subordonnés. Ils développent alors des comportements et des attitudes où la peur, la menace, les punitions et quelques récompenses occasionnelles sont les éléments prédominents. Ils entraînent alors comme conséquence une acceptation manifeste de leurs objectifs chez ceux qui les entourent. Cette accep-

tation n'en est cependant qu'une de façade. De façon latente, ceux qui sont soumis à ce style de leadership résistent très fortement à l'embrigadement et développent à leur tour des stratégies visant à les empêcher de se faire détruire par un tel leader.

Système 2: Autocrate bienveillant

Les bienveillants sont aussi des autocrates mais ne pouvant pas supporter les réactions qu'ils provoquent. Ils adoptent alors une forme de confiance condescentante comme des maîtres vis-à-vis de leurs serviteurs. Ils insistent davantage sur les récompenses ou sur des punitions réelles ou possibles. Ils entraînent une acceptation manifeste de leurs objectifs. Mais ici aussi, une résistance latente, quoique moins forte qu'au leader autocrate exploiteur, se développe et se manifeste dans des stratégies des subordonnés.

Système 3: Consultatif

Le leader consultatif accorde une confiance assez substantielle à ceux qui l'entourent. Par ailleurs elle n'est pas totale et ce type de leader désire aussi garder pour lui le contrôle des décisions.

Il a alors tendance à offrir beaucoup de récompenses à ses subordonnés comme à utiliser des punitions occasionnelles. Ce qui est un progrès sur les deux types précédents de leadership, le leader consultatif sait faire preuve d'engagement (involment) vis-à-vis de ceux avec qui il travaille.

Lorsqu'il présente ses objectifs à ses subordonnés, ce type de leader reçoit l'appui manifeste qu'il désire. Mais de temps à autres, certaines résistances latentes se développent lorsque le niveau de participation accordé ne satisfait pas les subordonnés qui, étant frustrés, n'osent pas le manifester ouvertement.

Système 4: Groupe participatif

Le leader participatif accorde son entière confiance sur quelque sujet que ce soit. Il utilise alors des récompenses économiques basées sur un système développé via la participation de ceux qui sont touchés.

Le groupe participe et s'engage à se fixer des objectifs, améliorer ses méthodes de travail, évaluer son progrès en fonction des objectifs, etc. Les objectifs sont alors acceptés tant manifestement que de façon latente.

2.5.4.1 Les dimensions mesurées

L'échelle de Likert comprend 85 item qui peuvent être regroupés pour fournir de l'information sur les réalités précisées aux paragraphes A, B, C et D.

A- La perception que le répondant entretient vis-à-vis les comportements et les attitudes de son supérieur à son égard.

B- La perception du répondant vis-à-vis les comportements de leadership de son supérieur.

Cette dimention comprend 1^{e} des variables causales, 2^{e} causales/intermédiaires et 3^{e} intermédiaires. L'ensemble de ces variables permet d'obtenir en quatrième lieu un indice de frustration du répondant eu égard au partage de l'influence entre lui et son supérieur.

1^{e} La perception recueillie au niveau des variables causales portent sur les comportements de leadership du supérieur immédiat* en ce qui a trait

- au climat de l'organisation en termes
  - d'engagement vis-à-vis des objectifs
  - de processus décisionnel
  - de coopération d'équipe
- et au leadership en termes
  - de support reçu du supérieur

*Il va de soi que le principal répondait en fonction de son supérieur immédiat, le directeur général et que les adjoints le faisaient en fonction de leur principal.

- de réceptivité eu égard aux idées du répondant
- d'accent mis sur les objectifs
- de mise sur pied d'équipes de travail
- de facilitation du travail
- de prise de décisions.

2e Les variables causales/intermédiaires ont trait à la confiance mutuelle perçue entre le répondant et son supérieur immédiat.

3e Les variables intermédiaires portent sur les communications dans l'organisation.

4e Le résultat final consiste à évaluer la frustration vécue résultant de l'écart entre l'influence que le répondant désire avoir et celle qu'il a l'impression que son supérieur immédiat lui attribue.

C- La perception du répondant eu égard à ses propres comportements de leadership administratif. Le regroupement formel des variables est le même; seul les dimensions étudiées diffèrent. Voici les éléments du modèle ainsi obtenu.

1e Les variables causales ont trait essentiellement au leadership et portent sur les comportements que le répondant croit avoir dans les domaines suivants:

- support apporté aux professeurs
- réceptivité apportée aux idées de ses subalternes
- mise sur pied d'équipes de travail

- facilitation du travail
- prise de décisions
- support apporté aux étudiants
- réceptivité aux idées des étudiants.

2e Les variables causales/intermédiaires portent sur la confiance mutuelle que le répondant croit exister entre lui et ses subordonnés.

3e Les variables intermédiaires ont trait

- à l'influence que le répondant aimerait avoir
- à l'influence qu'il croit avoir
- aux communications
- à la mise sur pied d'équipes formées de ses pairs ou d'enseignants
- à sa motivation au travail.

Le modèle comprend en plus d'autres variables intermédiaires qui portent sur le partage de l'influence, à savoir

- l'influence que les étudiants devraient avoir
- l'influence que les étudiants ont
- l'influence que les professeurs devraient avoir
- l'influence que les professeurs ont
- l'influence que les principaux (ou adjoints) devraient avoir
- l'influence que les principaux (ou adjoints) ont
- l'influence que les employés du siège social devraient avoir
- l'influence que les employés du siège social ont.

4e Le résultat final fournit la nature des attitudes du répondant envers l'école.

D- L'évaluation que le répondant fait des vues et des actions de ses subordonnés tant étudiants que professeurs. Nous n'avons ici que des variables intermédiaires et un résultat final.

1e Les variables intermédiaires ont trait

- à la mise sur pied d'équipes de travail formées de ses pairs
- à la motivation des étudiants et des professeurs
- à la résistance des étudiants à des objectifs de rendement élevés.

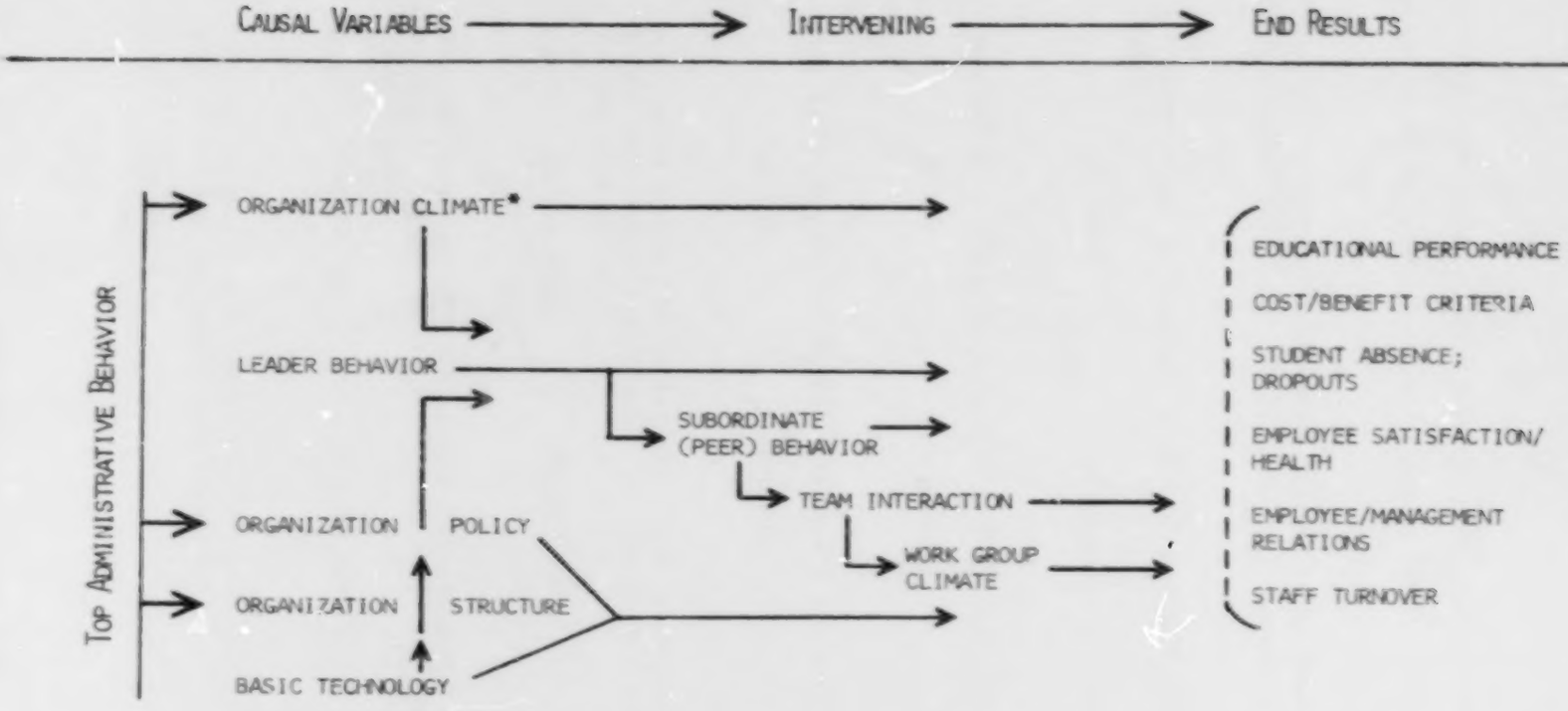
2e Le résultat final comprend

- les attitudes perçues des étudiants envers l'école
- la frustration des étudiants quant au partage de l'influence
- la frustration des enseignants quant au partage de l'influence.

Il va de soi que n'ayant aucune cueillette d'information tant chez les étudiants et les enseignants que chez les employés du siège social de la commission scolaire, il nous sera impossible de dépasser un certain niveau d'analyse au moment de la présentation des résultats. Nous demeurons par ailleurs convaincu de la nécessité d'une telle démarche pour fournir une étude exhaustive du fonctionnement psycho-social des écoles polyvalentes. La reproduction du modèle de Likert à la page suivante donne une idée des possibilités d'utilisation du modèle.

FIGURE A

A SYSTEMS APPROACH TO ORGANIZATIONAL EFFECTIVENESS IN SCHOOLS



* ORGANIZATION CLIMATE IS THE CUMULATIVE EFFECT OF LEADERSHIP AT ALL LEVELS ABOVE THE IMMEDIATE SUPERVISOR, NOT JUST THE TOP LEADER.

COPYRIGHT © RENSIS LIKERT ASSOCIATES, INC., 1972

Voici maintenant les questions et les catégories de réponses qui permettent de mesurer les différentes dimensions exposées ici.

A- La perception que le répondant entretient vis-à-vis les comportements et les attitudes de son supérieur à son égard

Q. No. 50 Le comportement du directeur général vous semble-t-il amical et encourageant?

Rarement | Parfois | Fréquemment | Presque toujours

Q. No. 51 Dans quelle mesure votre directeur général vous fait-il confiance?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

Q. No. 52 Dans quelle mesure faites-vous confiance à votre directeur général?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

Q. No. 53 Dans quelle mesure vous sentez-vous libre de parler à votre directeur général de: sujets académiques, tels que le choix de manuels, les politiques pédagogiques?

Aucunement libre | Un peu libre | Assez libre | Très libre

Q. No. 54 Dans quelle mesure vous sentez-vous libre de parler à votre directeur général de: sujets administratifs, tels que le budget, l'engagement d'enseignants?

Aucunement libre | Un peu libre | Assez libre | Très libre

Q. No. 55 Dans quelle mesure vous sentez-vous libre de parler à votre directeur général de: d'autres sujets para-scolaires?

Aucunement libre | Un peu libre | Assez libre | Très libre

Q. No. 56 Vous arrive-t-il d'essayer d'être amical et encourageant envers: votre directeur général?

Rarement Parfois Souvent Presque toujours

Q. No. 58 Arrive-t-il que votre directeur général recherche et utilise vos idées sur: les sujets académiques?

Rarement Parfois Souvent Presque toujours

Q. No. 59 Arrive-t-il que votre directeur général recherche et utilise vos idées sur: les sujets administratifs?

Rarement Parfois Souvent Presque toujours

Q. No. 60 Arrive-t-il que votre directeur général recherche et utilise vos idées sur: d'autres sujets para-scolaires?

Rarement Parfois Souvent Presque toujours

Q. No. 61 Dans quelle mesure le directeur général s'assure-t-il que la planification et l'établissement des priorités se font comme il se doit?

Très peu Un peu Beaucoup Enormément

Q. No. 62 Dans quelle mesure le directeur général essaie-t-il de fournir à votre école l'équipement, le matériel, et l'espace dont elle a besoin?

Très peu Un peu Beaucoup Enormément

Q. No. 63 Dans quelle mesure le directeur général vous donne-t-il des informations et des idées utiles?

Très peu Un peu Beaucoup Enormément

Q. No. 64 Comment envisagez-vous les communications qui viennent du directeur général?

Avec énormément de suspicion	Certaines acceptées, certaines envisagées avec suspicion	Ordinairement acceptées, parfois avec des réserves	Presque toujours acceptées sinon, discutées ouvertement

Q. No. 66 Dans quelle mesure le directeur général connait-il les problèmes auxquels vous avez à faire face?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

Q. No. 67 Jusqu'à quel point pensez-vous que le directeur général s'intéresse à votre succès?

Mal	Un peu	Assez bien	Très bien

Q. No. 68 Dans votre école est-ce qu'il y a beaucoup d'interaction entre les principaux et le directeur général et quel en est le caractère?

Très peu d'interaction, ordinairement avec crainte et défiance	Peu d'interaction; ordinairement les principaux et le directeur général gardent leurs distances les uns envers les autres	Modérément d'interaction, souvent avec passablement de confiance	Beaucoup d'interaction amicale avec un degré élevé de confiance

Q. No. 74 Dans quelle mesure le directeur général essaie-t-il de vous aider dans les problèmes auxquels vous avez à faire face?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

Q. No. 77 Dans quelle mesure le directeur général utilise-t-il des réunions de groupes pour résoudre des problèmes scolaires?

Rarement	Parfois, en donnant au groupe quelques possibilités de s'exprimer	Souvent, en utilisant des idées des membres du groupe	Très fréquemment, les décisions sont habituellement prises par consensus

Q. No. 78 Dans quelle mesure votre directeur général utilise-t-il les idées et suggestions émises lors de réunions de groupes?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

Q. No. 82 A quel niveau se situent les objectifs de votre directeur général en ce qui concerne le rendement scolaire?

Bas	Presque dans la moyenne	Assez élevé	Très élevé

B- La perception du répondant vis-à-vis les comportements de leadership de son supérieur

1e Les variables causales

Le climat de l'organisation

- L'engagement vis-à-vis des objectifs

Q. No. 39 Qui détermine des objectifs de rendement élevé à votre école?

Le principal seul	Le principal et quelques enseignants	Le principal, la plupart des enseignants, quelques étudiants, quelques parents	Le principal, les enseignants, la plupart des étudiants, plusieurs parents

Q. No. 40 Qui se sent responsable que votre école atteigne des objectifs de rendement élevé?

Le principal seulement	Le principal et certains enseignants	Le principal, la plupart des enseignants, et certains étudiants	Le principal, les enseignants, et la plupart des étudiants

Q. No. 83 Qui détermine des objectifs de rendement élevé dans votre commission scolaire?

La commission scolaire et le directeur général	La commission scolaire, le directeur général et certains de ses collaborateurs, et les principaux	La commission scolaire, le directeur général et la plupart de ses collaborateurs, les principaux, et quelques enseignants	La commission scolaire, le directeur général et ses collaborateurs, les principaux, les enseignants, les étudiants, et les parents

Q. No. 84 Qui se sent responsable de voir à ce que les objectifs de rendement élevé soient atteints dans votre commission scolaire?

La commission scolaire et le directeur général	La commission scolaire, le directeur général et certains de ses collaborateurs, et les principaux	La commission scolaire, le directeur général et la plupart de ses collaborateurs, les principaux, et quelques enseignants	La commission scolaire, le directeur général et ses collaborateurs, les principaux, les enseignants, et les étudiants

- Le processus décisionnel

Q. No. 36 A quel niveau les décisions qui portent sur les affaires académiques sont-elles prises?

Toutes ou presque toutes les décisions sont prises par la commission scolaire, le directeur général et les services pédagogiques et administratifs	Principalement par la commission scolaire, le directeur général et les services pédagogiques et administratifs; certaines par les principaux	Les politiques générales sont établies par la commission scolaire, le directeur général et les services pédagogiques et administratifs. Les décisions plus spécifiques sont prises à des niveaux plus bas	A tous les niveaux du système scolaire: le principal, les enseignants et étudiants participent à prendre des décisions qui les concernent

Q. No. 71 Comment prend-on les décisions dans votre commission scolaire?

Les décisions sont prises par la commission scolaire et le directeur général	Les décisions sont prises par la commission scolaire et les cadres supérieurs, et les autres niveaux ont quelque possibilité de s'exprimer	Les décisions sont sont prises au niveau supérieur après consultation avec les autres niveaux appropriés, y compris celui des étudiants	Les principaux, les enseignants et les étudiants participent à prendre les décisions qui les concernent; les décisions sont prises habituellement par concensus

Q. No. 73 Dans quelle mesure ceux qui prennent des décisions sont-ils conscients des problèmes, en particulier de ceux des principaux, des enseignants et des étudiants?

Inconscients ou seulement un peu conscients	Conscients de certains problèmes, inconscients de d'autres	Relativement conscients	Très conscients

- La coopération d'équipe

Q. No. 35 Dans votre école, est-ce "chacun pour soi" ou est-ce que le principal, les enseignants et les étudiants travaillent ensemble en équipe?

Chacun pour soi	Relativement peu de travail d'équipe en coopération	Modérément de travail en coopération	Une très grande part de travail d'équipe en coopération

Q. No. 69 Dans votre commission scolaire, est-ce "chacun pour soi" ou est-ce que le directeur général, les principaux et les enseignants travaillent en équipe?

Chacun pour soi	Relativement peu de travail d'équipe en coopération	Une part modérée de travail d'équipe en coopération	Une très grande part de travail d'équipe en coopération

Le leadership

- Le support reçu du supérieur

Q. No. 50 Le comportement du directeur général vous semble-t-il amical et encourageant?

Rarement | Parfois | Fréquemment | Presque toujours

Q. No. 67 Jusqu'à quel point pensez-vous que le directeur général s'intéresse à votre succès?

Mal | Un peu | Assez bien | Très bien

Q. No. 74 Dans quelle mesure le directeur général essaie-t-il de vous aider dans les problèmes auxquels vous avez à faire face?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

- La réceptivité eu égard aux idées du répondant

Q. No. 58 Arrive-t-il que votre directeur général recherche et utilise vos idées sur: les sujets académiques?

Rarement | Parfois | Souvent | Presque toujours

Q. No. 59 Arrive-t-il que votre directeur général recherche et utilise vos idées sur: les sujets administratifs?

Rarement | Parfois | Souvent | Presque toujours

Q. No. 60 Arrive-t-il que votre directeur général recherche et utilise vos idées sur: d'autres sujets para-scolaires?

Rarement | Parfois | Souvent | Presque toujours

Q. No. 53 Dans quelle mesure vous sentez-vous libre de parler à votre directeur général de: sujets académiques, tels que le choix de manuels, les politiques pédagogiques?

Aucunement libre | Un peu libre | Assez libre | Très libre

Q. No. 54 Dans quelle mesure vous sentez-vous libre de parler à votre directeur général de: sujets administratifs, tels que le budget, l'engagement d'enseignants?

Aucunement libre | Un peu libre | Assez libre | Très libre

Q. No. 55 Dans quelle mesure vous sentez-vous libre de parler à votre directeur général de: d'autres sujets para-scolaires?

Aucunement libre | Un peu libre | Assez libre | Très libre

- L'accent mis sur les objectifs

Q. No. 82 A quel niveau se situent les objectifs de votre directeur général en ce qui concerne le rendement scolaire?

Bas | Presque dans la moyenne | Assez élevé | Très élevé

- La mise sur pied d'équipes de travail

Q. No. 68 Dans votre école, est-ce qu'il y a beaucoup d'interaction entre les principaux et le directeur général et quel en est le caractère?

Très peu d'interaction, ordinairement avec crainte et défiance	Peu d'interaction; ordinairement les principaux et le directeur général gardent leurs distances les uns envers les autres	Modérément d'interaction, souvent avec passablement de confiance	Beaucoup d'interaction amicale avec un degré élevé de confiance

Q. No. 77 Dans quelle mesure le directeur général utilise-t-il des réunions de groupes pour résoudre des problèmes scolaires?

Rarement	Parfois, en donnant au groupe quelques possibilités de s'exprimer	Souvent, en utilisant des idées des membres du groupe	Très fréquemment; les décisions sont habituellement prises par consensus

- La facilitation du travail

Q. No. 61 Dans quelle mesure le directeur général s'assure-t-il que la planification et l'établissement des priorités se font comme il se doit?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

Q. No. 62 Dans quelle mesure le directeur général essaie-t-il de fournir à votre école l'équipement, le matériel, et l'espace dont elle a besoin?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

Q. No. 63 Dans quelle mesure le directeur général vous donne-t-il des informations et des idées utiles?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

- La prise de décisions

Q. No. 72 Dans quelle mesure participez-vous aux décisions importantes qui concernent votre travail?

Très peu	Ne participe presque jamais, consulté à l'occasion	Ordinairement consulté; mais d'ordinaire n'y participe pas	Participe entièrement aux décisions qui concernent mon travail

Q. No. 78 Dans quelle mesure votre directeur général utilise-t-il les idées et suggestions émises lors de réunions de groupes?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

2e Les variables causales/intermédiaires

- La confiance mutuelle

Q. No. 51 Dans quelle mesure votre directeur général vous fait-il confiance?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

Q. No. 52 Dans quelle mesure faites-vous confiance à votre directeur général?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

3e Les variables intermédiaires

- Les communications

Q. No. 26 Dans quelle direction circule l'information sur les sujets académiques et para-scolaires?

Du principal vers les enseignants et ensuite vers les étudiants | Surtout du haut vers le bas | De haut en bas et de bas en haut | De haut en bas, de bas en haut, entre les enseignants et entre étudiants

Q. No. 64 Comment envisagez-vous les communications qui viennent du directeur général?

Avec énormément de suspicion	Certaines acceptées, certaines envisagées avec suspicion	Ordinairement acceptées, parfois avec des réserves	Presque toujours acceptées sinon, discutées ouvertement

Q. No. 65 Quelle est la précision des communications du bas vers le haut dans le système scolaire au Québec?

Ordinairement imprécises	Souvent imprécises	Relativement précises	Presque toujours précises

Q. No. 66 Dans quelle mesure le directeur général connait-il les problèmes auxquels vous avez à faire face?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

4e Le résultat final: indice de frustration

Q. No. 22 Selon vous, quelle influence les principaux devraient-ils exercer sur les affaires académiques et para-scolaires?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

Q. No. 58 Arrive-t-il que votre directeur général recherche et utilise vos idées sur: les sujets académiques?

Rarement	Parfois	Souvent	Presque toujours

Q. No. 59 Arrive-t-il que votre directeur général recherche et utilise vos idées sur: les sujets administratifs?

Rarement	Parfois	Souvent	Presque toujours

Q. No. 60 Arrive-t-il que votre directeur général recherche et utilise vos idées sur: d'autres sujets para-scolaires?

Rarement | Parfois | Souvent | Presque toujours

Q. No. 72 Dans quelle mesure participez-vous aux décisions importantes qui concernent votre travail?

Très peu | Ne participe presque jamais, consulté à l'occasion | Ordinairement consulté; mais d'ordinaire n'y participe pas | Participe entièrement aux décisions qui concernent mon travail

C- La perception du répondant eu égard à ses propres comportements de leadership administratif

1e Les variables causales: le leadership

- Le support apporté aux professeurs

Q. No. 1 Votre comportement est-il considéré amical et encourageant par: les enseignants?

Rarement | Parfois | Souvent | Presque toujours

Q. No. 7 Vos enseignants ont-ils l'impression que vous vous intéressez à leur succès en tant qu'enseignants?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

Q. No. 38 Dans quelle mesure vos enseignants sentent-ils que vous essayez de les aider à régler leurs problèmes?

Très peu | Quelque peu | Beaucoup | Enormément

- La réceptivité apportée aux idées de ses subalternes

Q. No. 8 Dans quelle mesure vos enseignants se sentent-ils libres de vous parler de: sujets académiques tels que leur travail, le contenu d'un cours, des plans et des méthodes d'enseignement?

Aucunement	Un peu	Beaucoup	Très libre

Q. No. 9 Dans quelle mesure vos enseignants se sentent-ils libres de vous parler de: sujets de nature para-scolaire tels que les domaines où s'exerce l'activité des étudiants, les règles de conduite, la discipline?

Aucunement	Un peu	Beaucoup	Très libre

Q. No. 12 Vous arrive-t-il de rechercher et d'utiliser les idées des enseignants à propos de sujets académiques et para-scolaires?

Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent

- La mise sur pied d'équipes de travail

Q. No. 33 Est-ce qu'il y a beaucoup d'interaction entre vous et vos enseignants dans votre école, et quel en est le caractère?

Très peu d'interaction; ordinairement avec peur et méfiance	Peu d'interaction; le principal garde ordinairement ses distances avec les enseignants	Modérément d'interaction souvent avec une bonne mesure de confiance	Enormément d'interaction amicale dans un climat de très grande confiance

Q. No. 48 Dans quelle mesure utilisez-vous les rencontres de groupes pour résoudre des problèmes de l'école?

Rarement	Parfois et en donnant au groupe l'occasion de réagir	Fréquemment et en utilisant les idées des membres du groupe	Très fréquemment; les décisions sont généralement prises par consensus

- La facilitation du travail

Q. No. 45 Dans quelle mesure vous assurez-vous que la planification et l'établissement de priorités sont bien faites?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

Q. No. 46 Dans quelle mesure essayez-vous de fournir aux enseignants l'équipement et l'espace dont ils ont besoin afin de bien travailler?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

Q. No. 47 Dans quelle mesure essayez-vous de donner aux enseignants des informations et des idées utiles?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

- La prise de décisions

Q. No. 37 Dans quelle mesure les enseignants participent-ils aux décisions importantes qui concernent leur travail?

Très peu | Ils n'y participent presque jamais | Ordinairement consultés; mais n'y participent pas d'ordinaire | Ils participent entièrement aux décisions qui concernent leur travail

- Le support apporté aux étudiants

Q. No. 2 Votre comportement est-il considéré amical et encourageant par: les étudiants?

Rarement | Parfois | Souvent | Presque toujours

Q. No. 32 Dans quelle mesure vos étudiants sentent-ils que vous vous intéressez à leur succès?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

- La réceptivité aux idées des étudiants

Q. No. 10 Dans quelle mesure vos étudiants se sentent-ils libres de vous parler de: sujets académiques?

Aucunement | Un peu | Beaucoup | Très libres

Q. No. 11 Dans quelle mesure vos étudiants se sentent-ils libres de vous parler de: sujets de nature para-scolaire?

Aucunement | Un peu | Beaucoup | Très libres

Q. No. 13 Vous arrive-t-il de rechercher et d'utiliser les idées des étudiants à propos: de sujets académiques?

Rarement | Parfois | Souvent | Très souvent

Q. No. 14 Vous arrive-t-il de rechercher et d'utiliser les idées des étudiants à propos: de sujets para-scolaires?

Rarement | Parfois | Souvent | Très souvent

2[c] Les variables causales/intermédiaires

- La confiance mutuelle

Q. No. 5 Dans quelle mesure faites-vous confiance à vos enseignants?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

Q. No. 6 Dans quelle mesure vos enseignants ont-ils confiance en vous?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

3e Les variables intermédiaires

- L'influence que le répondant aimerait avoir

Q. No. 22 Selon vous, quelle influence les principaux adjoints devraient-ils exercer sur les affaires académiques et para-scolaires?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

- L'influence que le répondant croit avoir

Q. No. 21 Selon vous, quelle influence les principaux exercent-ils sur les affaires académiques et para-scolaires?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

- Les communications

Q. No. 27 Comment les enseignants envisagent-ils les communications qui viennent de vous et de l'administration de la commission scolaire?

Les communications sont reçues avec beaucoup de suspicion	Certaines sont acceptées et certaines sont reçues avec suspicion	Ordinairement acceptées; certaines avec des réserves	Presque toujours acceptées sinon discutées ouvertement et simplement

Q. No. 28 Quelle est la précision des communications du bas vers le haut dans votre école?

Ordinairement imprécise	Souvent imprécise	Relativement précise	Presque toujours précise

Q. No. 29 Dans quelle mesure connaissez-vous les problèmes que rencontrent: vos enseignants?

Mal	Un peu	Assez bien	Très bien

Q. No. 30 Dans quelle mesure connaissez-vous les problèmes que rencontrent: vos étudiants?

Mal	Un peu	Assez bien	Très bien

- La mise sur pied d'équipes formées de ses pairs ou d'enseignants

Q. No. 49 Dans votre système scolaire, est-ce qu'il y a beaucoup d'interaction entre les principaux, et quel en est le caractère?

Très peu d'interaction, ordinairement avec crainte et défiance	Peu d'interaction; ordinairement les principaux gardent leurs distances les uns envers les autres	Modérément d'interaction, souvent avec passablement de confiance	Beaucoup d'interaction amicale, avec une grande part de confiance

Q. No. 34 Est-ce qu'il y a beaucoup d'interaction entre les enseignants dans votre école, et quel en est le caractère?

Très peu d'interaction; ordinairement avec peur et méfiance	Peu d'interaction; les enseignants gardent ordinairement leurs distances les uns envers les autres	Modérément d'interaction; souvent avec une bonne mesure de confiance	Enormément d'interaction amicale dans un climat de très grande confiance

- La motivation au travail

Q. No. 44 Dans quelle mesure attendez-vous avec plaisir votre journée de travail à l'école?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

Q. No. 76 Dans quelle mesure vous encourage-t-on à être innovateur dans le développement de meilleures méthodes administratives et éducatives?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

Q. No. 81 Dans votre travail, dans quelle mesure cela "vaut-il la peine" ou est-ce une perte de temps de faire de votre mieux?

Ordinairement une perte de temps | Parfois une perte de temps | Cela en vaut souvent la peine | Cela vaut presque toujours la peine

- L'influence que les étudiants devraient avoir

Q. No. 19 Selon vous, quelle influence les étudiants de votre école devraient-ils avoir sur: les affaires académiques?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

Q. No. 20 Selon vous, quelle influence les étudiants de votre école devraient-ils avoir sur: les affaires para-scolaires?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

- L'influence que les étudiants ont

Q. No. 17 Selon vous, quelle influence vos étudiants ont-ils dans votre école sur: les affaires académiques?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

Q. No. 18 Selon vous, quelle influence vos étudiants ont-ils dans votre école sur: les affaires para-scolaires?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

- L'influence que les professeurs devraient avoir

Q. No. 16 Selon vous, quelle influence vos enseignants devraient-ils avoir sur les affaires académiques et para-scolaires dans votre école?

Très peu Un peu Beaucoup Enormément

- L'influence que les professeurs ont

Q. No. 15 Selon vous, quelle influence vos enseignants ont-ils sur les affaires académiques et para-scolaires dans votre école?

Très peu Un peu Beaucoup Enormément

- L'influence que les employés du siège social devraient avoir

Q. No. 24 Selon vous, quelle influence l'administration centrale (les services pédagogiques et administratifs) devrait-elle exercer sur les affaires académiques et para-scolaires?

Très peu Un peu Beaucoup Enormément

- L'influence que les employés du siège social ont

Q. No. 23 Selon vous, quelle influence exerce l'administration centrale (les services pédagogiques et administratifs) sur les affaires académiques et para-scolaires?

Très peu Un peu Beaucoup Enormément

4e Le résultat final: attitudes envers la commission scolaire

Q. No. 70 Quelle est votre attitude en général envers votre commission scolaire en tant que lieu de travail?

Il ne me plaît pas	Parfois il ne me plaît pas; parfois il me plaît	Il me plaît ordinairement	Il me plaît beaucoup

D- L'évaluation que le répondant fait des vues et des actions de ses subordonnés tant étudiants que professeurs

1^e Les variables intermédiaires

- La mise sur pied d'équipes de travail formées de ses pairs

Q. No. 33 Est-ce qu'il y a beaucoup d'interaction entre vous et vos enseignants dans votre école, et quel en est le caractère?

Très peu d'interaction; ordinairement avec peur et méfiance	Peu d'interaction; le principal garde ordinairement ses distances avec les enseignants	Modérément d'interaction souvent avec une bonne mesure de confiance	Enormément d'interaction amical dans un climat de très grande confiance

Q. No. 48 Dans quelle mesure utilisez-vous les rencontres de groupes pour résoudre des problèmes de l'école?

Rarement	Parfois et en donnant au groupe l'occasion de réagir	Fréquemment et en utilisant les idées des membres du groupe	Très fréquemment; les décisions sont généralement prises par consensus

- La motivation des étudiants et des professeurs

Q. No. 42 Dans quelle mesure les étudiants se sentent-ils enthousiastes pour apprendre?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

Q. No. 43 Dans quelle mesure les enseignants attendent-ils avec plaisir leur journée de travail?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

- La résistance des étudiants à des objectifs de rendement élevés

Q. No. 41 Dans quelle mesure les étudiants opposent-ils de la résistance à des objectifs de rendement élevé à votre école?

Une résistance très répandue | Une forte résistance dans certains secteurs | Une certaine résistance et une certaine coopération | Peu ou pas de résistance et beaucoup de coopération

Q. No. 85 Dans quelle mesure les étudiants opposent-ils de la résistance à des objectifs de rendement élevés dans votre commission scolaire?

Une résistance très répandue | Une forte résistance dans certains secteurs | Une certaine résistance et une certaine coopération | Peu ou pas de résistance et beaucoup de coopération

2e Le résultat final

- Les attitudes perçues des étudiants envers l'école

Q. No. 31 Quelle est l'attitude générale des étudiants envers votre école?

Ils ne l'aiment pas | Parfois ils ne l'aiment pas, parfois ils l'aiment | Ils l'aiment ordinairement | Ils l'aiment beaucoup

- Les attitudes des enseignants envers l'école

Q. No. 25 Quelle est l'attitude générale des enseignants envers votre école?

Ils ne l'aiment pas | Parfois ils ne l'aiment pas, et parfois ils l'aiment | Ordinairement, ils l'aiment | Ils l'aiment beaucoup

- La frustration des étudiants quant au partage de l'influence

Q. No. 19 Selon vous, quelle influence les étudiants de votre école devraient-ils avoir sur: les affaires académiques?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

Q. No. 20 Selon vous, quelle influence les étudiants de votre école devraient-ils avoir sur: les affaires para-scolaires?

Très peu | Un peu | Beaucoup | Enormément

Q. No. 13 Vous arrive-t-il de rechercher et d'utiliser les idées des étudiants à propos: de sujets académiques?

Rarement | Parfois | Souvent | Très souvent

Q. No. 14 Vous arrive-t-il de rechercher et d'utiliser les idées des étudiants à propos: de sujets para-scolaires?

Rarement | Parfois | Souvent | Très souvent

- La frustration des enseignants quant au partage de l'influence

Q. No. 16 Selon vous, quelle influence vos enseignants devraient-ils avoir sur les affaires académiques et para-scolaires dans votre école?

Très peu	Un peu	Beaucoup	Enormément

Q. No. 12 Vous arrive-t-il de rechercher et d'utiliser les idées des enseignants à propos de sujets académiques et para-scolaires?

Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent

Q. No. 37 Dans quelle mesure les enseignants participent-ils aux décisions importantes qui concernent leur travail?

Très peu	Ils n'y participent presque jamais	Ordinairement consultés; mais n'y participent pas d'ordinaire	Ils participent entièrement aux décisions qui concernent leur travail

3. ECHANTILLON ET CUEILLETTE DE L'INFORMATION

3.1 L'ECHANTILLON

Notre échantillon consistait en dix (10) écoles polyvalentes réparties dans diverses régions de la province.

Les personnes interviewées, au nombre de 50, jouaient soit le rôle de principal ou d'adjoint.

3.2 CARACTERISTIQUES DE L'ECHANTILLON

Voici les caractéristiques socio-démographiques qui ont été retenues pour étude dans notre échantillon et les résultats obtenus.

3.2.1 Scolarité

La scolarité moyenne était de 17 ans.

Les membres de l'échantillon se répartissaient de la façon suivante:

Années	12	13	14	15	16	17	18	19
%	2%	2%	4%	12%	14%	28%	22%	16%

3.2.2 Age

L'âge moyen était de 40 ans. Le plus jeune des administrateurs interviewé était âgé de 29 ans et son cpposé était âgé de 62 ans.

3.2.3 Etudes en administration

Parmi ceux que nous avons interviewés 30% possédaient une certification universitaire dans un domaine ou l'autre de l'administration. Les autres possédaient des degrés en pédagogie. Certains poursuivaient des études en administration scolaire.

3.2.4 Expérience de l'enseignement

Avec une moyenne de 11 années d'expérience en tant qu'enseignants, les principaux et leurs adjoints interviewés avaient entre 0 et 27 années d'enseignement à leur crédit. Toute cette expérience se situait à l'intérieur du réseau des commissions scolaires et des niveaux d'enseignement qui y sont pratiqués.

3.2.5 Expérience en administration scolaire

Une population relativement jeune d'administrateurs scolaires fait que la moyenne du nombre d'années d'expérience en ce domaine se situe à 5 ans et les extrêmes à 1 an et à 18 ans.

3.3. LA CLIENTELE

En plus des caractéristiques individuelles nous avons voulu tenir compte d'une caractéristique institutionnelle à laquelle on attache actuellement une grande importance au Québec: la clientèle.

Les écoles visitées servaient en moyenne environ 2100 étudiants. La plus petite école visitée avait un nombre de 1300 élèves inscrits et la plus populeuse en avait 3100.

3.4 LES TECHNIQUES DE CUEILLETTE DE L'INFORMATION

Pour la cueillette de l'information, nous avons procédé à une entrevue face-à-face de chacun des interviewés pour les parties de l'étude portant sur les attitudes et les comportements administratifs ainsi que sur la partie de la satisfaction au travail inspirée par les travaux de Herzberg. Il en va ainsi pour les variables socio-démographiques. Toutes les informations recueillies dans les autres parties de l'étude l'ont été par des questionnaires remplis par les répondants eux-mêmes.

4. RESULTATS

Tous les instruments de mesure utilisés permettaient d'élaborer des indices numériques. A partir de ces indices, nous avons pu obtenir les tendances de groupe (moyennes), l'homogénéité relative de l'échantillon (sigma) ainsi que les liens (corrélations et régressions) nécessaires à la compréhension de l'ensemble dynamique des comportements, des attitudes et des motivations des administrateurs d'écoles polyvalentes.

De plus, à l'aide des variables socio-démographiques définies précédemment, nous avons pu identifier les différences observables entre des sous-groupes de la population étudiée.

Sur le plan des dimensions mesurées, nous respecterons l'ordre suivant:

4.1 Les motivations au travail.

4.2 L'orientation vers la tâche.

4.3 Le contrôle administratif.

4.4 Les attitudes et comportements administratifs:

- 4.4.1 la planification;
- 4.4.2 l'organisation;
- 4.4.3 la direction de personnel;
- 4.4.4 la gestion de personnel;
- 4.4.5 le contrôle et l'évaluation.

4.5 La satisfaction au travail;

4.5.1 satisfaction générale;

4.5.2 satisfaction face à la prise de décision;

4.5.3 satisfaction dans les moments importants de la vie de travail;

4.5.4 le profil de l'école.

4.1 LES MOTIVATIONS AU TRAVAIL

La motivation au travail, telle que mesurée ici s'inspire de Maslow et McGregor* et tend à identifier la hiérarchie des besoins psychologiques dans une situation de travail des administrateurs d'écoles polyvalentes. Il faut se rappeler que Maslow (1968)**, lui-même, a remis en question sa hiérarchie des besoins et a proposé un nouveau regroupement qui est le suivant.

Besoins de croissance	Besoins de conservation
	sécurité physique
actualisation	sécurité psychologique
	appartenance (sociaux).

Pour Maslow les besoins d'estime de soi demeurent alors un cas douteux même s'il tend à les ramener davantage du côté des besoins de conservation.

Lors d'une étude précédente, nous étions aussi arrivé à une remise en question de cette hiérarchie. C'est suite à des résultats d'analyse statistique que nous étions arrivés à proposer de n'utiliser que la hiérarchie globale des vingt besoins utilisés dans l'échelle de Auclair-Read. C'est la position que nous rapportons au début du présent document.

---

*Opus Cit.

**MASLOW, Abraham H. (1968). TOWARD A PSYCHOLOGY OF BEING. Van Nostrand.

Si l'on tient compte du fait que les besoins d'estime de soi, tels que mesurés ici et les motivations reliées à la situation de travail se rapprochent davantage des incitations extrinsèques ou des facteurs d'hygiène mentale de Herzberg* nous pouvons alors former les deux groupes suivants à partir de l'échelle utilisée.

Besoins de croissance	Besoins de conservation
actualisation	sécurité psychologique
	appartenance
	estime de soi
	situation de travail

C'est donc dans cette perspective qu'il faut comprendre les résultats qui suivent. Les éléments sont présentés dans l'ordre du score obtenu qui pouvait varier de 0 à 19.

rang	élément de motivation	score
1	"Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production"	15.0
2	"Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles"	14.0
3	"Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire)"	13.7
4	"Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie"	13.4
5	"Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi"	13.3

* Ibidem.

rang	élément de motivation	score
6	"Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes"	13.0
7	"Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail"	11.0
8	"Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces"	10.3
9	"Avoir à transiger directement avec moins de personnes"	10.0
10	"Recevoir un meilleur salaire"	9.0
11.5	"Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux"	8.6
11.5	"Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne"	8.6
13	"Avoir plus de chance d'obtenir des promotions"	8.1
14	"Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles"	7.9
15	"Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé)"	7.7
16	"Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières"	6.7
17.5	"Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques"	5.7
17.5	"Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail"	5.7
19	"Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants"	5.3
20	"Avoir des heures de travail plus courtes"	4.2

Si l'on compare cette hiérarchie à celle de l'échantillon du document 2-14, l'on obtient une corrélation de 0.974. A toutes fins pratiques, ceci signifie que l'on peut prédire les résultats de l'un et l'autre groupe à 95% sans risque d'erreur. Même si nous parlons des administrateurs des écoles polyvalentes, tout au long du présent document, la présente analyse, dans ses grande lignes, pourrait aussi s'appliquer à tous les niveaux de structures et au milieu de travail similaire; on devrait s'attendre à observer les mêmes comportements et les mêmes attitudes, quel que soit le niveau du poste de ceux que nous étudions dans le réseau.

L'analyse que nous avions faite au document 2-14 peut donc s'appliquer ici *mutatis mutandis**.

De même si l'on compare notre échantillon à ceux d'Auclair-Read** les corrélations suivantes apparaissent:

Cadres des entreprises de services; niveau I	0.666
Cadres des entreprises de services; niveau II	0.703
Cadres des autres entreprises	0.782
Gérants de petites entreprises	0.887

---

*Voir en annexe (A) le chapitre sur les motivations tiré du document 2-14.

**Ibidem.

C'est avec les gérants de petites entreprises que la relation est le plus significative. La grande homogénéité observée ci-haut dans le groupe des administrateurs scolaires, quel que soit leur niveau nous semble permettre de dire encore une fois que "les grands ensembles scolaires attirent des individus qui ont des motivations très semblables à celles du petit entrepreneur. De plus, ces mêmes structures scolaires favoriseraient l'éclosion et le développement de ces motivations comme le font des structures semblables dans la petite entreprise québécoise. Les structures des commissions scolaires semblent permettre de procéder comme dans la petite entreprise: l'informel prend le pas sur le formel dans l'organisation scolaire comme dans la petite entreprise."*

Les motivations prennent toute leur importance lorsqu'elles interviennent dans la conduite humaine tant au niveau des attitudes adoptées que des comportements manifestés. Ce rôle de moteur des motivations apparaît de façon plus évidente lorsque l'on observe le tableau 1 où nous avons regroupé l'ensemble des indices élaborés sur des comportements ou des attitudes et où nous avons identifié les éléments motivationnels qui les sous-tendent de façon prépondérante.

---

*Document 2-14, p. 154.

Dans l'ensemble, il ressort que les motivations de croissance (celles dont les numéros sont encerclés) servent très peu de moteur aux attitudes et aux comportements des administrateurs scolaires, même si par ailleurs, elles se situent semble-t-il au faîte de la hiérarchie des besoins de ces derniers. Les motivations de conservation, de leur côté, semblent être des éléments agissant sur la majorité des comportements et des attitudes des administrateurs scolaires.

C'est au cours des analyses spécifiques à chaque indice retenu que nous pourrons tenter de cerner davantage la signification de ce phénomène.

TABLEAU 1

MATRICE DES LIENS PRINCIPAUX ENTRE LES ELEMENTS DE MOTIVATION AU TRAVAIL ET LES DIMENSIONS ATTITUDINELLES ET COMPORTEMENTALES MESUREES POUR LA PRESENTE ETUDE

	1	(2)*	(3)	(4)	5	(6)	7	(8)	9	10	11	12	(13)	14	15	16	17	18	19	20
Planification						x						x			x					x
Organisation								x		x		x			x	x	x			
Direction de personnel															x	x		x		x
Gestion de personnel																				
Contrôle					x	x											x			
Satisfaction au travail						x					x			x	x		x		x	
Satisfaction face à la prise de décision														x						
Satisfaction dans les moments importants de la vie de travail						x							x	x						x
Profil de l'école			x							x	x	x	x	x	x		x			x
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	3	2	4	5	2	4	1	1	4

*La numérotation utilisée refère aux rangs des éléments dans la hiérarchie des besoins des administrateurs d'écoles polyvalentes. Les numéros encerclés indiquent les motivations de croissances, les autres, les motivations de conservation.

4.2 L'ORIENTATION VERS LA TACHE

L'orientation vers la tâche fait partie d'une des composantes du leadership administratif: l'engagement personnel dans l'organisation. L'autre dimension qui l'accompagne habituellement est l'orientation vers les relations humaines qui permet d'établir et conserver un équilibre nécessaire à la marche de l'organisme entre les besoins de l'entreprise ou de l'institution et ceux des personnes qui y travaillent.

Auclair et Read* dans leur modèle proposaient aussi d'étudier la perception du rôle de gestion et le style de gestion. C'est ce que nous avons fait, mais avec des instruments différents de ceux de ces mêmes auteurs. Notre questionnaire sur les attitudes et les comportements administratifs ainsi que celui de Likert** sur le profil de l'école répondent à notre avis aux exigences du modèle général d'étude du leadership administratif.

La reprise de cette mesure, auprès des administrateurs d'écoles polyvalentes, devait permettre d'évaluer le degré de parenté entre cette population et l'ensemble des administrateurs scolaires du Québec.

---

*Opus Cit.

**Opus Cit.

Voici les résultats obtenus:

	administrateurs d'écoles polyvalentes	administrateurs scolaires (2-14)
M	63.3%	64.0%
6	11.7%	12.5%

Encore ici, nous pouvons qualifier les résultats d'identiques en ce sens que nous avons moins d'une chance sur 10,000 que les tests de différence appliqués soient significatifs.

L'attitude la plus fondamentale des administrateurs d'écoles polyvalentes consiste, en termes d'orientation vers la tâche, à rappeler la somme de travail à faire. A lui seul, cet élément explique plus de 48% des résultats obtenus. Ceci signifie que plus l'on insiste sur la quantité de travail à faire, plus on a tendance à être orienté vers la tâche. Cet élément est immédiatement suivi de celui où il est question d'encouragement des subordonnés.

Par ailleurs, l'insistance sur les standards de rendement a un rôle plus négligeable dans les résultats obtenus.

Nous reconnaissons là le schème traditionnel des longs exercices répétitifs à faire avec l'encouragement requis pour que le subalterne ne quitte pas la tâche avant la fin. De plus cette prépondérance de la quantité de travail à faire s'accompagne, nous le verrons plus loin, d'une certaine faiblesse au niveau

d'une définition opérationnelle d'objectifs à atteindre. Cette lacune au niveau de la planification et de la gestion des effectifs se traduit alors par une insistance égale sur tous les éléments de rendement quelle que soit leur importance relative.

Cette attitude prend sa source, à notre avis autant chez les individus en place que dans le mode de fonctionnement qui semble prévaloir dans les commissions scolaires. En effet, une forme de méfiance réciproque se traduit par une centralisation excessive dans la prise de décision d'où une quasi-impossibilité aux niveaux de gestion inférieurs à exercer une direction opérationnelle en fonction d'objectifs précis à atteindre et de priorités à respecter.

Ces interprétations sont d'ailleurs partiellement confirmées par les corrélations suivantes:

Orientation vers la tâche	vs	1- contrôle administratif	r = 0.34*
		2- désir de prise de décision	r = 0.42
		3- satisfaction générale	r = -0.31
		4- direction de personnel	r = -0.28

Plus on désire prendre des décisions, plus on est orienté vers la tâche et plus l'on a tendance à exercer un contrôle administratif minutieux et dans le détail.

---

*Ces corrélations sont significatives à α .05 comme toutes celles qui apparaissent dans le présent document.

Par ailleurs, plus on est orienté vers la tâche, moins l'on est satisfait de son travail et moins l'on s'occupe de direction de personnel.

Nous pousserons plus loin l'analyse lorsque nous étudierons les résultats de ces différentes dimensions.

Pour l'instant, nous considérons important de rappeler ici que les auteurs américains rappelés par Auclair-Read considèrent qu'un minimum de 75 devrait être exigé comme critère minimum d'orientation vers la tâche. Les administrateurs scolaires, n'atteignent pas ce minimum (M = 63.3) et semblent développer des attitudes plus négatives que positives lorsqu'ils tentent d'y arriver.

4.3 LE CONTROLE ADMINISTRATIF

Même si notre série d'instruments permettait de mesurer de façon plus précise cette dimension, il fut convenu d'utiliser à nouveau l'instrument d'Auclair et Read afin de pouvoir établir la comparaison entre les administrateurs d'écoles polyvalentes et ceux des commissions scolaires québécoises. Nous traiterons plus loin de cette comparaison. Pour l'instant, nous aimerions rappeler, en quelques mots la signification de cette dimension dans le modèle développé par les auteurs précités.

Le contrôle administratif est l'une des deux dimensions de ce que les auteurs appellent le style de gestion, l'autre dimension étant la participation à la prise de décision.

Ces deux dimensions étant complémentaires l'une de l'autre, on comprend facilement que plus un individu aura besoin de statut et sera centré uniquement sur la tâche, plus il aura tendance à exercer un contrôle minutieux dans le moindre détail. A l'inverse, plus il arrivera à établir et maintenir l'équilibre et l'harmonie entre les besoins individuels et institutionnels, plus il arrivera à exercer un contrôle qui permet l'initiative et la participation à la prise de décision.

Afin de donner la tournure la plus positive possible à nos résultats, nous avons inversé par une pondération appropriée, le sens des réponses qui portaient sur des item à contenu négatif. Voici les résultats obtenus.

Avec une moyenne de 64.1 et un indice de dispersion de 16.2 les administrateurs d'écoles polyvalentes sont en tous points semblables aux administrateurs

scolaires québécois déjà étudiés. Rappelons que les résultats obtenus par ces derniers étaient respectivement de 67.0 et 11.7.

Les corrélations calculées avec les différentes dimensions mesurées pour la présente étude donnent les résultats suivants:

contrôle administratif	vs	1- orientation vers la tâche	r = 0.34
		2- désir de prise de décision	r = 0.27

Ceci confirme le propos que nous tenions dans l'étude des résultats de l'orientation vers la tâche.

Dans la pratique, ceci se traduit par une insistance et une prépondérance accordée aux horaires, aux calendriers d'activités, au nombre de minutes de cours, au temps que les élèves et les professeurs passent "en classe", à l'assiduité et la ponctualité.

L'impression qu'il est impossible d'aménager les ressources à l'intérieur des normes et contraintes administratives accompagnée de celle que l'on ne peut faire confiance ni à ses supérieurs ni à ses subalternes, semble créer une situation où l'on se donne beaucoup de mal à insister sur la quantité de travail et à se donner des éléments facilement contrôlables dans le détail.

Dans le même sens, au lieu de remplir des fonctions de direction, l'on en exerce de surveillance avec tout ce que cette différence peut comporter sur le plan des relations de travail et de la gestion globale de l'organisme.

Ceci se manifeste chez les administrateurs de polyvalentes de la façon suivante: plus l'on exerce un contrôle administratif minutieux et étroit, plus l'on a tendance à vouloir être consulté sur la moindre décision prise par ses subalternes.

Ce genre de contrôle basé sur la méfiance entraîne, au niveau de l'école où il s'exerce, une centralisation administrative tout aussi excessive que celle que ces mêmes administrateurs reprochent aux niveaux de prise de décision qui leur sont supérieurs dans le système d'éducation québécois.

Il faudrait s'interroger sur la réaction et la satisfaction des clientèles concernées face à cette situation. L'instrument et le modèle d'analyse de Likert pourraient être utilisés à cet effet.

4.4 LES ATTITUDES ET COMPORTEMENTS ADMINISTRATIFS

Les attitudes et comportements administratifs ont été relevés au cours d'une entrevue face à face et codifiés à l'aide d'une grille déjà présentée et comprenant cinq dimensions principales: la planification, l'organisation, la direction de personnel, la gestion de personnel et, enfin, le contrôle et l'évaluation.

Pour chacune de ces dimensions, nous avons établi un indice (min. = 0; max. = 8) que nous avons tenté de mettre en relation avec les autres mesures prises au cours de l'étude. Voici les résultats obtenus pour chacune de ces dimensions.

4.4.1 La planification

La planification consiste surtout à définir des objectifs et les ressources nécessaires pour les atteindre. Dans un organisme, ceci signifie qu'un supérieur doit alors s'occuper de faire comprendre ses objectifs et ceux de l'institution à ses subordonnés. Il doit de plus veiller à ce que ces derniers se donnent des objectifs réalistes compte tenu des ressources disponibles et des contraintes existantes. Il va de soi que cet ensemble d'objectifs doit respecter les politiques générales et les objectifs globaux de l'institution ou du réseau dont l'organisme fait partie.

C'est là l'essentiel de ce que nous proposions d'étudier à ce chapitre dans la première partie du présent document. Voici maintenant les résultats obtenus.

Résultat global

Une moyenne de 4.82 et un indice de dispersion de 1.3 à la dimension planification font ressortir le fait que les administrateurs de polyvalentes seraient plus ou moins favorables à la planification et que cette pratique est plutôt absente chez eux.

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, cette planification, lorsqu'on en parle, consiste surtout à préparer des horaires d'activités et de cours pour les élèves et les professeurs en fonction des ressources disponibles et des clientèles prévues.

Très peu d'écoles ont vraiment des objectifs opérationnels du point de vue des réalisations scolaires attendues. Ceci entraîne, par exemple, que dans certaines écoles l'on recloisonne et que dans d'autres l'on aille jusqu'à l'application de l'horaire modulaire flexible en n'énonçant qu'un principe peu ou pas défini: le bien de l'enfant.

Ceci entraîne aussi une très grande rigidité vis-à-vis du comportement attendu et des activités prévues. Le maintien d'une activité semble plus important que le but que cette activité pourrait permettre d'atteindre. Les éléments de structure priment sur le contenu qui leur est subordonné. Ceci fait, par exemple, que certains administrateurs d'écoles polyvalentes passent plus de temps à donner des billets d'entrée en classe aux élèves en retard, absents ou sortis pour quelque raison que ce soit qu'à voir avec les élèves et le personnel de l'école la possibilité d'atteindre certains objectifs scolaires qui pourraient leur être propres.

Facteurs explicatifs et conséquences

Dans une école polyvalente, plus on pratique la planification, plus on accepte la revision des objectifs ($r = .80$).

Dans le même ordre d'idées mais en sens inverse, moins on planifie plus c'est parce qu'on veut être apprécié pour soi-même ($r = -.28$) et qu'on se préoccupe de sa sécurité sociale. On accepte alors de travailler des heures plus longues ($r = .14$).

L'un des résultats qui nous semble des plus intéressants, est que plus on planifie, plus on a tendance à percevoir de façon positive les communications qui se vivent dans l'école et la commission scolaire dans son ensemble ($r = .27$). Plus cette perception des communications est mauvaise, plus les administrateurs se replient sur des stratégies personnelles plutôt que sur des objectifs opérationnels. La méfiance prenant le pas sur l'entente mutuelle entraîne un climat d'organisation propice à cette approche informelle à l'administration.

Les résultats obtenus montrent que 54% des administrateurs interviewés préfèrent s'appuyer sur des stratégies personnelles plutôt que sur des politiques d'ensemble de quelque niveau que ce soit.

Ceci s'accompagne du fait que ces mêmes administrateurs ont tendance ($r = .35$) à ne fournir aucune assistance aux employés sous leur juridiction à l'élaboration d'objectifs réalistes.

Chez ceux qui planifient davantage, cette préoccupation est plus constante et il n'est pas rare d'avoir entendu ces derniers dire: "Je dois voir tel professeur pour tenter de voir avec lui comment il pourrait réorganiser son programme pour joindre les deux bouts d'ici la fin de l'année".

Phénomène à remarquer, les deux types de comportements et d'attitudes pouvaient se retrouver dans une même école chez des adjoints différents, chez un adjoint comparé au principal ou chez l'un ou l'autre de ces administrateurs selon la relation qu'il semble établir avec un professeur ou un élève plutôt qu'un autre.

Un point très important à noter dès le point de départ est que, les administrateurs d'écoles polyvalentes n'ont aucun choix sur la clientèle visée et ont l'impression de n'avoir peu ou pas de choix sur le personnel qu'ils auront. Il est même arrivé assez souvent d'entendre un principal dire qu'il s'était fait "coller" tel adjoint devenu indésirable à telle autre école.

Résultats spécifiques

Le tableau 2 illustre le partage des interviewés à chacune des six catégories d'analyse des attitudes et comportements de planification des administrateurs d'écoles polyvalentes.

TABLEAU 2

DISTRIBUTION POURCENTUELLE DES COMPORTEMENTS ET DES ATTITUDES DE PLANIFICATION

CATEGORIES*	CODES							
	négatif			absent		positif		
	1	2	3	4	5	6	7	8
Objectifs identifiables	0	4	4	14	24	46	6	2
Stratégies d'organisme	4	16	30	4	12	20	14	0
Aide à ses subalternes sur ses objectifs	4	6	8	14	12	40	14	2
Aide à ses subalternes sur leurs objectifs	10	8	14	18	18	18	12	2
Diagnostic des problèmes et recherche de solutions	4	4	10	14	12	30	22	4
Revision des objectifs	4	12	14	12	18	16	22	2

*Voir notre présentation des variables pour une compréhension claire du sens de chaque catégorie et chaque code d'analyse.

En plus de ce qui a déjà été mentionné, ce tableau fait ressortir de façon assez claire ce qui est le plus souvent absent dans la planification des opérations des écoles polyvalentes. Il s'agit des objectifs (38%) et de l'aide aux subalternes sur leurs propres objectifs (36%) qui sont des éléments absents chez plus du tiers des administrateurs d'écoles polyvalentes.

Il ne faudrait pas croire par ailleurs qu'il s'agit là des mêmes personnes; l'absence de corrélation significative entre les résultats à ces deux variables nous montre que l'on peut très bien rencontrer des personnes qui ne s'occupent ni de définir des objectifs pour l'école ni d'aider leurs subalternes à s'en définir ou des personnes qui s'occupent de l'un sans s'occuper de l'autre, cette dernière catégorie étant vraisemblablement la plus nombreuse.

Environ 50% des administrateurs scolaires se préoccupent un peu de se donner des objectifs identifiables et d'apporter de l'aide à leurs subalternes pour atteindre ces objectifs. Cette préoccupation se confirme en partie lorsque l'on observe que le 56% des administrateurs qui se préoccupe de poser un diagnostic sur les problèmes rencontrés et une certaine recherche de solution se préoccupe aussi ($r = .73$) d'aider ses subalternes à l'élaboration et la définition opérationnelle de leurs objectifs.

Si l'on prend l'ensemble des points examinés pour la planification, l'on peut dire que globalement 44% des administrateurs de polyvalentes se préoccupent de certains points, 30% ignore ou agit comme si ces réalités étaient absentes dans son

univers administratif et 26% s'opposent à ce que ces comportements ou ces attitudes soient présents dans leur environnement.

Avec 56% des administrateurs d'écoles polyvalentes qui ne planifient pas ou s'opposent à toute forme de planification, il y a lieu de s'interroger. Ce que nous pouvons à tout le moins rappeler est que ces dernier ont globalement des attitudes et des motivations similaires aux directeurs généraux. On peut alors s'attendre à ce que la situation dans les écoles polyvalentes soit une reproduction assez fidèle, à un niveau inférieur, de ce qui se passe à la commission scolaire.

Il faut aussi s'interroger sur la possibilité de planifier la "production" dans un milieu où la taxonomie est méconnue et où la terminologie entraîne dans une confusion de plus en plus grande au fur et à mesure que la pédagogie emprunte aux autres sciences de l'homme, elles-mêmes en pleine évolution, sans simultanément utiliser le cadre de référence de ces mêmes sciences. Or, souvent on le sait, un terme, un concept prend un sens par le cadre de référence auquel on peut le rattacher.

Comparaison des sous-groupes

Un dernier point qu'il serait intéressant de noter ici, est que globalement aucune différence significative n'apparaît lorsque les administrateurs sont regroupés à partir de variables telles l'âge, la scolarité, l'expérience dans l'enseignement, l'expérience administrative, la clientèle de l'école où ils sont en exercice et le fait de détenir ou non un diplôme en administration.

Certaines différences* apparaissent au niveau de certains points particuliers sans être suffisamment fortes pour laisser percevoir une différence d'ensemble.

Plus les écoles ont une clientèle élevée, plus les administrateurs ont tendance à vouloir se donner et à se définir des objectifs identifiables en termes de résultats attendus. Cette observation vaut quelle que soit la structure que l'on se donne tant en termes de nombre de niveaux de gestion que de partage des responsabilités. De plus, quelle que soit la situation géographique, le résultat est le même.

Dans le même sens, plus on est âgé, plus on a tendance à favoriser l'élaboration d'objectifs identifiables et moins l'on favorise l'approche dite "rogérienne",par certains,où chacun fait ce qu'il veut, quand il le désire, comme il l'entend.

Toujours dans le même sens, ceux qui ne détiennent pas de diplôme en administration ont une approche plus réaliste à la planification en ce qui concerne la définition des objectifs. Il faut remarquer que les détenteurs de diplômes se recrutent parmi les plus jeunes, parmi ceux qui ont vécu le moins longtemps dans le système.

Une observation que nous avons pu faire est que ces plus jeunes ont tendance à se faire une panacée de certaines théories ou de certaines approches à l'administration. Leur fonctionnement devient alors plus académique que pratique et

---

*Le χ calculé est alors significatif à $\alpha \leq .05$.

fait qu'ils ont tendance à s'isoler, si ce n'est à s'opposer ouvertement à l'équipe de gestion dont ils font partie. Cette isolation peut aller jusqu'à un retrait presque total de la pratique administrative pour se réfugier dans des travaux de recherche sur l'application de certaines techniques administratives au milieu scolaire québécois.

Il faut noter que dans un processus dynamique comme l'administration, la faiblesse dénotée à la planification ne peut qu'avoir des effets négatifs sur l'ensemble du processus administratif.

4.4.2 L'organisation

L'un des premiers éléments auxquels l'organisation réfère est celui par lequel on se donne des structures de fonctionnement. Ces structures se doivent alors de répondre aux besoins de l'organisme tant par leur flexibilité que par la pertinence qu'elles ont par rapport aux objectifs de l'organisme.

L'organisation réfère aussi alors à la notion de répartition du travail entre différents niveaux et différents secteurs. Il faut alors songer à la redistribution fonctionnelle du pouvoir de décision nécessaire à chacun pour accomplir sa tâche.

Pour que l'organisme puisse progresser et se développer, il faut alors élaborer des mécanismes de perfectionnement et de formation des futurs administrateurs que sont les employés actuels et qui pourront être appelés à en prendre charge.

Enfin, l'utilisation fonctionnelle des services disponibles et l'entraînement de ses subalternes en ce sens fait habituellement partie du bagage de l'administrateur qui exerce une fonction d'organisation.

Résultat global

Lorsqu'il s'agit d'adopter des comportements et des attitudes d'organisation dans leur gestion régulière d'une école polyvalente, les principaux et leurs adjoints ont plus tendance à devenir négatifs que positifs. La moyenne de 4.44 et l'indice de dispersion de 1.50 permettent de dire ce qui précède.

Facteurs explicatifs et conséquences

Cette lacune en organisation prend sa source dans les motivations des administrateurs d'écoles polyvalentes.

En effet, les résultats obtenus montrent que moins on organise, plus on est centré sur soi-même en ce sens que plus on désire assurer sa sécurité sociale et plus on veut être apprécié pour soi-même. Comme on se rendra compte, ces éléments de motivation sont les mêmes que ceux qui sous-tendent les comportements et les attitudes de planification.

Ceci entraîne que moins on organise, plus on est orienté vers la tâche dans le sens déjà défini, à savoir que l'on met l'emphase sur la quantité de travail à faire en encourageant, de façon plus ou moins paternaliste, ses subordonnés à le faire.

Par ailleurs, plus on agit et pense en termes d'organisation dans une école polyvalente, plus on accepte d'être exposé aux critiques, plus on demande des installations de travail plus efficaces, plus aussi on demande un meilleur salaire et des heures de travail mieux définies.

Dans le même sens, plus on organise sa gestion, plus on exerce un contrôle administratif positif et plus on perçoit de façon positive les communications non seulement avec ceux qui vivent dans l'école mais aussi avec ses supérieurs et les autres personnes qui vivent quotidiennement à l'extérieur de l'école dans le système.

Comme il est possible de le voir, certaines motivations sous-jacentes à l'exercice des capacités d'organisation réfèrent directement à l'individu alors

que d'autres réfèrent plus au système ou à l'individu en interaction avec l'environnement social qu'est le système scolaire.

Dans cette dernière catégorie nous avons notamment le salaire, les heures de travail mieux définies et les installations de travail plus efficaces.

Dans la première catégorie de motivations nous touchons davantage à la sécurité personnelle avec les plans de sécurité sociale et l'appréciation de soi.

Lorsque nous cherchons à découvrir ce qui distingue davantage ceux qui font preuve de sens de l'organisation sur le plan administratif, nous nous apercevons que plus on sait organiser et qu'on le fait, plus on a tendance à préciser la délégation de pouvoir dans l'organisme qu'est l'école ($r = .92$).

Résultats spécifiques

Voici au tableau 3 comment s'explique le résultat obtenu à partir de chacune des catégories qui composaient l'indice d'organisation.

Aucun des éléments d'organisation n'est réellement positif à plus de 40% des administrateurs d'écoles polyvalentes. Par ailleurs, aucun n'est négatif à plus de 40%. Ce qui frappe le plus, c'est le taux d'absence de comportement très élevé à certaines catégories constituantes de l'indice.

TABLEAU 3

DISTRIBUTION POURCENTUELLE DES COMPORTEMENTS ET DES ATTITUDES D'ORGANISATION

CATEGORIES	CODES							
	négatif			absent		positif		
	1	2	3	4	5	6	7	8
Structures optimales	4	16	16	10	14	22	14	4
Modèle de fonctionnement des comités	2	10	8	14	28	18	18	2
Précision de la délégation	12	12	16	10	10	22	14	4
Processus de délégation	18	12	10	14	24	8	10	4
Relève	10	6	8	28	38	8	2	0
Utilisation des services	2	4	10	20	40	16	8	0

Il s'agit surtout du développement de la relève nécessaire au bon fonctionnement de l'organisme (66%), de l'utilisation des services (60%) en fonction de leur disponibilité, des avantages qu'ils offrent et des coûts qu'ils font encourir.

Nous pourrions ajouter à ceci des modes de fonctionnement des comités (42%) où il s'agissait de savoir si les administrateurs d'écoles polyvalentes utilisaient leur autorité lorsque la situation l'exigeait au sens de Reddlin*, s'ils rendaient

*Opus Cit.

fonctionnel l'usage des comités en établissant certaines procédures de travail et enfin, s'ils voyaient à ce que le travail des comités fasse l'objet d'une préparation adéquate.

Enfin, la mise en place d'un processus de délégation qui est absent dans 38% des cas montre que l'on se préoccupe peu de la question ou l'on ignore ce qu'elle signifie.

Il ne semble pas que l'on sache déléguer tout en conservant suffisamment le contrôle des opérations après en avoir délégué l'exécution. Sous prétexte de contrôler, on s'ingère au niveau des décisions après en avoir délégué l'autorité et la responsabilité.

On oublie de demander aux administrateurs ou aux employés sous sa responsabilité immédiate de déléguer l'autorité nécessaire à ceux dont ces derniers sont responsables.

Il en va ainsi des lignes d'autorité (line) et de consultation (staff) qui sont mêlées, inexistantes ou continuellement court-circuitées dans le feu de l'action.

D'après les observations faites, il semble bien qu'il faille chercher non seulement dans la compétence des gens en place la raison de cet état de fait mais aussi voir, ce qui à d'autres niveaux structurels au sein des commissions scolaires ou du réseau, entraîne une absence aussi globale de comportements d'organisation.

Comme nous l'avons fait remarquer précédemment, le choix du personnel et des conditions de travail est souvent très peu laissé à l'administrateur d'école polyvalente. Nous avions d'ailleurs déjà observé le même phénomène dans une autre étude* où nous avions pu voir que les dirigeants de commissions scolaires et de cegeps avaient tendance à s'ingérer dans ce qui se passait à tous les niveaux de structure dans l'organisme dont ils étaient responsables.

Comme nous l'avons déjà mentionné et le verrons à l'aide des données recueillies pour une autre partie de cette étude, il semble bien que la méfiance érigée, quasi en système, soit responsable en grande partie de cet état de fait.** D'ailleurs le lien statistique observé entre l'exercice de la fonction organisation et la perception de la qualité communication dans l'école et dans la commission scolaire confirme déjà en partie, cette position.

On délègue en théorie parce que les études académiques nous ont appris intellectuellement qu'il fallait le faire. En pratique, on précise peu la délégation qui est faite (à peine 40% le font) afin de pouvoir intervenir constamment selon son gré dans la situation de ses subalternes.

---

*MULTI-SERVICES PROFESSIONNELS (M.S.P.) Inc. (1972). Préparation du document 17: Brève présentation de la synthèse des informations recueillies au cours d'entrevues préliminaires. Montréal.

**Ibidem.

Certains éléments de structures sont aussi responsables, nous l'avons dit, de cette situation. Quand il s'agit de la relève, par exemple, où à peine 10% des administrateurs démontrent qu'ils s'en occupent ou s'en préoccupent, il faut certainement voir là l'une des conséquences d'une certaine centralisation administrative au niveau des critères et des politiques de sélection du personnel en vue de promotions. Cette centralisation, à notre avis, est due en partie à une attitude assez généralisée à l'exercice d'un pouvoir unique au sein des commissions scolaires, attitude que nous avons abondamment décrite dans une étude précédente*.

Comparaison des sous-groupes

Dans un autre ordre d'idées, comme à la planification, aucune différence significative n'existe au niveau global de la fonction organisation entre les sous-groupes que nous avons pu former à l'aide des données socio-démographiques.

De façon générale, les adjoints ont tendance à s'occuper davantage du bon fonctionnement des comités que les principaux ne le font.

Il faut dire immédiatement que vivant quotidiennement avec le principal, ils sentent un besoin de rendre plus opérationnel le travail qu'ils font afin de pouvoir amoindrir les conséquences de l'ingérence, parfois systématique, de leur supérieur immédiat. Il serait intéressant d'avoir des données comparatives chez les enseignants et chez les élèves dans ce domaine pour voir si le même phénomène existe à leur niveau.

---

*Document 2-14.

Dans le même sens, ceux qui ont le moins d'expérience dans l'enseignement semblent moins souffrir de structurite au sens de Parkinson* et semblent désirer davantage des structures optimales d'organisation: plus on est jeune dans le métier, plus on a tendance à favoriser un nombre minimum de niveaux de gestion dans l'école et un personnel mieux entraîné plutôt que plus nombreux. D'un autre côté, c'est aussi un moyen pour les plus jeunes d'être plus près des centres de décisions! Il y aura lieu d'examiner davantage cette question lorsque nous analyserons les résultats de la satisfaction face à la prise de décision.

Il faut dire encore ici que ceux qui ont le moins d'expérience de l'enseignement se retrouvent davantage chez les adjoints que chez les principaux.

---

*PARKINSON, C. Northcote, (1957). PARKINSON'S LAW. Boston: Houghton Mifflin.

4.4.3 La direction de personnel

La direction de personnel est d'abord et avant tout, rappelons-le, une question d'exercice de leadership dans une situation administrative. L'administrateur qui s'est défini des objectifs, des structures d'organisation et des politiques de fonctionnement doit alors voi- à ce que ses subalternes accomplissent les tâches nécessaires à l'atteinte graduelle des objectifs.

Pour ce faire, ces derniers doivent, comme l'administrateur qui en a la responsabilité, être motivés et assez identifiés à l'organisme pour en accepter les objectifs et tenter de les atteindre.

Cet exercice du leadership ne peut se faire sans l'établissement de communications verticales formelles et informelles qui permettent à chacun de comprendre et de s'entendre sur les tâches à accomplir, comme sur les moyens disponibles pour ce faire.

Il va de soi que dans un organisme en évolution le leader doit faire preuve d'ouverture au changement et de clairvoyance dans l'exercice de son autorité. Il devra pouvoir reconnaître les situations où la participation s'impose comme celles où il faudra mieux prendre une décision d'autorité.

Les administrateurs de polyvalentes, tout en ayant une certaine attitude positive vis-à-vis de la direction de personnel, ne réussissent pas à poser les comportements qui permettraient de dire qu'ils font preuve de leadership administratif.

Résultat global

La moyenne de 5.40 et l'indice de dispersion de 1.27 montrent que, sauf exception, la grande majorité des administrateurs d'écoles polyvalentes semblent impuissants à assumer quelque leadership que ce soit sur le personnel.

La remarque le plus souvent entendue a été: "La convention collective nous barre directement et complètement les jambes; il n'y a pas moyen de rien faire parce que le syndicat est là pour nous en empêcher avec le texte de convention en main".

Par ailleurs, dès qu'on leur demande d'expliquer, ils personnalisent le problème, évitent d'aborder des obstacles précis de la contrainte elle-même et parlent d'avantage de conflits qu'ils pourraient soulever. Il ne semble pas que la convention collective soit assez connue pour devenir un outil. On semble la subir en se fiant à l'interprétation qu'en donnent les dirigeants syndicaux dans l'école.

Les rares endroits où nous avons pu déceler une aptitude quelconque à l'administration du personnel, révélaient des individus qui réussissaient, par la création d'un climat positif, à faire partiellement fi des conventions pour se centrer avec leur personnel sur certains objectifs à atteindre dans une période de temps donnée.

L'une des pierres d'achoppement rencontrée ici semble être cette attitude, tout intellectuelle, de démocratie-à-tout-prix dans la prise de décisions. Cette panacée que l'on a faite de la participation à la prise de décisions entrave systématiquement toute possibilité de prise de décisions d'autorité positive. Dans cette situation, la décision d'autorité n'intervient que lorsqu'il s'agit de sanc-

tions ou de situation subie par l'administrateur de polyvalente lui-même. Ceci entraîne que sur le plan de la direction de personnel, les problèmes traînent en longueur jusqu'à ce qu'ils deviennent des conflits aigus.

On utilise alors toute une série de subterfuges pour amener l'employé à démissionner ou à demander une mutation. Un exemple de subterfuge employé a consisté à donner à un enseignant spécialisé en sténographie et en dactylographie une charge d'enseignement en biologie. Ailleurs, c'est sur l'horaire que l'on pourra jouer en établissant l'horaire-maître de façon telle que l'enseignant n'ait peu ou pas de période de temps libre suffisamment longue pour le satisfaire au minimum. On pourra aussi envoyer un professeur qui a quelques difficultés d'enseignement auprès des élèves du cours professionnels qui, on le sait, sont plus ou moins motivés pour tout ce qui n'est pas matière professionnelle.

Et nous pourrions allonger la liste des pratiques coercitives qui visent à camoufler un malaise plus profond: on a peu de pouvoir de décision sur son personnel et on est, sauf exception, peu ou pas capable d'avoir un style de direction qui soit autre qu'autocrate ou paternaliste.

Facteurs explicatifs et conséquences

Ceci se retrouve d'ailleurs lorsque l'on examine les éléments qui font que certains arrivent quand même à assumer et pratiquer la direction de personnel.

Plus on dirige son personnel de façon empirique et adaptée à la situation de travail, plus on favorise les rencontres face-à-face avec ses employés et l'établissement de communications informelles ($r = .80$). On profite alors de ces rencontres pour favoriser l'identification de l'employé à l'organisme. C'est cette

identification commune de l'employé et de son supérieur immédiat qui permettra à l'un et l'autre de jouer son rôle et d'accepter chacun son rôle et celui de l'autre. Ceux qui réussissent en ce sens ont su développer un climat de confiance nécessaire à l'harmonisation des intérêts individuels et institutionnels.

Cette direction du personnel plus ou moins absente et où l'on se réfugie très souvent derrière des conventions ou des subterfuges est à ce point extérieure à l'univers individuel qu'aucune des statistiques calculées en vue d'établir des liens ne s'est avérée significative au niveau de .01 fixé pour toutes ces données.

Par ailleurs, avec un niveau critique fixé à .05, l'on s'aperçoit que plus on assume et met en pratique son leadership dans la direction de personnel, moins on est alors orienté vers la tâche.

Nous avons déjà discuté de ce point précédemment où nous disions, essentiellement, qu'il semble impossible à un administrateur d'école polyvalente de respecter simultanément les deux dimensions complémentaires de Blake et Mouton* : l'orientation vers la tâche et l'orientation vers les relations humaines.

A remarquer que cette impossibilité s'explique lorsque l'on se rappelle que l'orientation vers la tâche signifie pour l'administrateur scolaire rappeler à ses subordonnés la quantité de travail à faire. Il devient alors naturellement difficile, sinon impossible d'être un bourreau de travail et un humaniste.

---

*BLAKE, R.R. & MOUTON, J.S. (1964). THE MANAGERIAL GRID. Houston, Gulf Publishing Co.

Plus on administre son personnel et plus le leadership administratif s'exerce, plus on retrouve des personnes qui se préoccupent peu de leur sécurité sociale, du nombre d'heures de travail, du nombre de personnes à diriger et de la possibilité de se faire des amis intimes au travail.

De plus, dans le même ordre d'idée, ces personnes se recruteront davantage chez ceux qui sont le plus satisfaits au travail, qui désirent des heures de travail mieux définies et qui savent aborder un problème de façon formelle en utilisant tous les éléments de la situation pour tâcher d'en arriver à une solution satisfaisante pour les parties en cause.

Résultats spécifiques

Afin d'illustrer notre propos, voici, au tableau 4, les résultats obtenus aux différentes catégories utilisées pour mesurer la direction de personnel.

Contrairement aux résultats obtenus à la planification et à l'organisation, la majorité des catégories d'analyse de la direction de personnel sont présentes de façon positive ou de façon négative chez la majorité des administrateurs d'écoles polyvalentes.

Le problème de base dans la direction de personnel semble donc se poser ici dans le refus du changement et dans l'utilisation qui est faite de l'autorité.

TABLEAU 4

DISTRIBUTION POURCENTUELLE DES COMPORTEMENTS ET DES ATTITUDES DE DIRECTION DE PERSONNEL

CATEGORIES	CODES								
	négatif			absent		positif			
	1	2	3	4	5	6	7	8	
Identification du personnel de l'organisme	0	4	8	0	10	30	44	4	
Etablissement de communications verticales formelles	4	4	2	0	6	18	38	28	
Etablissement de communications verticales informelles	6	6	6	2	4	36	30	10	
Ouverture au changement	4	16	14	14	8	26	18	0	
Recours à l'autorité et à la participation dans la prise de décision	8	18	24	6	4	22	16	2	

Il semble bien qu'il faille retrouver ici l'image du pédagogue-animateur dans les points forts des administrateurs d'écoles polyvalentes. On s'efforce de communiquer de façon formelle et informelle et d'utiliser ce moyen pour tenter d'amener ses subalternes à s'identifier à l'organisme.

En outre, comme nous le verrons plus loin, la prise de décision qui est le propre de l'administrateur en situation semble être l'aspect où le système scolaire et l'individu devraient le plus changer afin de favoriser cette ouverture au changement nécessaire à l'évolution dynamique des situations. Pour ce, il semble

qu'un certain apprentissage de l'exercice du leadership en situation soit requis pour corriger cette situation de panacée décrite plus haut, situation où l'on devient laissez-faire ou autocrate selon la force personnelle dont on dispose.

Comparaison des sous-groupes

Dans un autre ordre d'idées, l'exercice de la direction de personnel donne des résultats globaux équivalents, quel que soit l'angle sous lequel on voudrait tenter de regrouper les administrateurs rencontrés à partir des variables socio-démographiques retenues pour ce faire.

Ce qui devient intéressant, par ailleurs, c'est que lorsqu'on regroupe ces mêmes administrateurs quant à la clientèle dont ils sont responsables, on s'aperçoit que plus l'école renferme une clientèle nombreuse, moins on a tendance à utiliser la décision d'autorité ou la participation à la prise de décision. Plus le nombre de personnes augmente, plus on sent une forme de cristallisation s'emparer des relations de travail. Pour pallier à cette situation, on voit alors apparaître toute une série de niches (Toffler 1970)* où chacun tente à l'aide de stratégies de s'isoler et de se protéger. Sur le plan concret, l'on voit apparaître une série de petites écoles dans l'école. La majeure partie du travail du principal semble alors consister à empêcher que se développent ou n'éclatent des conflits de juridiction intergroupe. C'est, à notre avis, ce qu'illustre l'emphase mise sur les communications formelles et informelles dans l'organisme.

Tandis que les administrateurs les plus jeunes insistent pour favoriser

---

*TOFFLER, Alvin (1970). FUTURE SCHOCK. Bantam Books, Random House, N.Y.

une ouverture au changement, les plus âgés insistent davantage pour développer l'identification à l'organisme. Il faut se rappeler que, de façon globale, les plus jeunes sont plutôt des adjoints que des principaux d'école. Ils sont aussi ceux chez qui les connaissances théoriques acquises en administrations scolaires sont les plus fraîches à la mémoire et les plus académiques et intellectuelles.

Toutefois, dans le milieu scolaire, aucun lien n'existe entre ces deux conduites chez l'administrateur. On peut alors aussi bien rencontrer des gens qui s'opposent à l'un et à l'autre ou qui, tout simplement ignorent les deux aspects.

Les cas d'opposition les plus frappants que nous ayions rencontrés mettaient en présence un principal faible sur le plan administratif et sur le plan personnel et un ou des adjoints favorisant le changement, sans par ailleurs trop savoir ni pourquoi ni dans quelle direction. Il en résultait alors une situation de conflit où chacun se cristallisait de plus en plus sur ses positions initiales.

4.4.4. La gestion de personnel

L'atteinte des objectifs repose, nous l'avons déjà vu, en bonne partie tant sur la compétence des administrateurs que sur les ressources humaines et matérielles dont il peut disposer pour ce faire.

Par sa gestion de personnel, l'administrateur pourra arriver à obtenir et maintenir à l'intérieur de son champ de responsabilité le personnel dont il aura besoin, après avoir soigneusement défini les critères de compétence qu'il exige, les résultats qu'il désire atteindre et les conditions de travail qu'il offre pour ce faire.

Une fois le personnel acquis, il doit l'assister tant par des communications saines que par des mécanismes de développement et d'évaluation qu'il aura eu soin d'élaborer, eu égard à la fidélité qu'il se doit d'avoir vis-à-vis des objectifs fixés. Cette assistance pourra porter autant sur la satisfaction des besoins de ses employés que des désirs de promotion qu'ils peuvent manifester ou des solutions de rechange dont ils ont besoin lorsqu'ils sont incapables de s'acquitter de la tâche qui leur a été confiée.

Chez les administrateurs d'écoles polyvalentes, la situation la plus homogène qu'il nous ait été donné d'observer est cette perception qu'ils ont d'être réduits à une incapacité quasi totale en ce qui concerne la gestion de personnel telle que nous l'avons définie ici.

Résultat global

Avec une moyenne de 5.35 et un indice de dispersion de 0.88, la grande majorité des administrateurs des écoles polyvalentes semble dire "nous accomplis-

sons peu ou rien dans le domaine de la gestion de personnel, mais nous aimerions pouvoir nous en occuper un peu".

L'analyse de la satisfaction au travail en termes de prises de décision éclairera davantage cette perception et surtout ce désir de gérer soi-même son personnel.

Outre les conventions collectives, les administrateurs de polyvalentes disent, et en grande majorité, que la commission scolaire est responsable de cette impuissance situationnelle puisqu'elle pourrait, d'après les règles édictées, céder du pouvoir de décision sur ce point.

Facteurs explicatifs et conséquences

Ceci permet de comprendre facilement que plus on gère soi-même son personnel à l'école polyvalente, plus on tente d'établir des conditions de travail appropriées aux résultats attendus des employés sous son autorité immédiate, compte tenu des ressources disponibles.

Dans le même sens, plus on gère son personnel, plus on tente de dépister les candidats intéressants en vue de promotions et plus on tente de leur fournir les occasions de se faire valoir. Dans la même veine, plus on voit à ce que ceux qui feraient preuve d'incompétence dans un domaine où une situation soient mutés à d'autres fonctions, reçoivent le perfectionnement ou toute autre aide dont ils ont besoin ou soient tout simplement remerciés de leurs services.

Si l'on tente d'établir les relations entre les comportements et les attitudes de gestion du personnel avec les autres attitudes et comportements de ges-

tion retenus pour l'étude, seuls trois éléments sur neuf prennent de l'importance.

Il s'agit 1° de la mise sur pied de conditions de formation et de perfectionnement du personnel;

2° de l'établissement de conditions de travail appropriées aux résultats attendus, compte tenu des ressources disponibles et

3° de l'aide apportée aux employés sous son autorité immédiate dans la satisfaction de leurs motivations personnelles.

Du côté aide au développement du personnel, c'est surtout à des comportements d'organisation que l'on fait appel. On travaille alors à l'établissement de structures d'organisation et de comités fonctionnels qui respectent cet objectif administratif, on précise l'autorité déléguée en fonction des responsabilités attribuées et on se préoccupe de développer la relève nécessaire au bon fonctionnement de l'organisme.

Dans l'établissement des conditions de travail, on veille à assurer les mêmes éléments en y ajoutant la mise en place d'un processus de délégation qui entraîne à l'intérieur de l'organisme une prise en charge, par chacun, de sa situation et une acceptation de l'autorité du supérieur reconnue comme nécessaire à la bonne marche de l'organisme.

De plus, pour favoriser l'efficacité des conditions de travail établies, on adopte les comportements de planification suivants:

1e On aide ses employés à comprendre les objectifs qu'on s'est fixé et à obtenir les informations nécessaires à cette fin.

2e On aide ses employés à se donner des objectifs réalistes.

3e On examine froidement les problèmes lorsqu'ils se présentent en tâchant d'en discerner les éléments importants et en recherchant les meilleures possibilités de solutions avant de prendre une décision et

4e On procède à des revisions périodiques d'objectifs en fonction de l'évolution des situations: on recherche alors, avec une certaine flexibilité d'esprit, les idées innovatrices et on aide ses employés à résoudre les problèmes qu'ils rencontreraient dans la poursuite de leurs propres objectifs.

Dans un dernier groupe de relations, plus on tente d'établir de saines conditions de travail, plus on établit des communications verticales informelles nécessaires aux employés, plus on est ouvert au changement et plus on recourt à un style de leadership approprié aux individus et aux situations.

Lorsqu'il s'agit d'aider ses employés à satisfaire leurs motivations personnelles, les mêmes conduites que celles utilisées dans l'établissement de conditions de travail sont utilisées tout en y ajoutant une aide spéciale à ses employés pour qu'ils développent des moyens de contrôles appropriés à leur situation.

La gestion de personnel relève surtout d'éléments de motivations et de satisfaction au travail chez les administrateurs scolaires. En effet, plus on s'occupe de gérer son personnel, 1e plus on désire des heures de travail mieux définies,

2e plus on est satisfait de ses conditions de travail,

3e plus on accepte d'être exposé aux critiques,

4e moins on cherche à être apprécié pour soi-même et

5e moins on se préoccupe d'avoir un meilleur plan de sécurité sociale.

Bref, plus on est satisfait de sa condition sur les éléments qui précèdent, plus on cherche à favoriser celle de ceux que l'on a sous sa juridiction immédiate par des comportements appropriés dans son administration.

Résultats spécifiques

Si l'on veut voir plus dans le détail ce qui se passe en termes de gestion de personnel le tableau 5 est assez éloquent à cet effet.

Les absences les plus frappantes sont les suivantes:

- choix de personnel (62%)
- assistance à son personnel en vue de promotions (82%)
- mise sur pied de conditions de formation et de perfectionnement du personnel (64%)

C'est donc une minorité qui s'occupe du développement du personnel dans le sens où nous en parlions plus tôt. Du côté des promotions de ses subalternes c'est presque totalement absent; on laisse alors fonctionner la machine mise au point tant par la commission scolaire que par le ministère et les syndicats. De toute façon,quand on a l'impression de ne pas avoir le choix de son personnel, comment peut-on arriver à s'intéresser à son avenir?

TABLEAU 5

DISTRIBUTION POURCENTUELLE DES COMPORTEMENTS
ET DES ATTITUDES DE GESTION DE PERSONNEL

CATEGORIES	CODES							
	négatif			absent		positif		
	1	2	3	4	5	6	7	8
Choix de personnel	0	6	8	14	48	18	4	2
Assistance à son personnel en vue de promotions	4	4	2	24	58	8	0	0
Mise sur pied de conditions de formation et perfectionnement du personnel	4	6	2	14	50	24	0	0
Exigence de compétence en vue de postes ouverts	0	2	2	8	12	46	30	0
Action vis-à-vis l'incompétence	2	2	2	4	28	26	32	4
Fidélité aux objectifs	0	6	4	2	4	20	54	10
Evaluation de ses subordonnés en tant qu'administrateurs	0	2	8	10	38	16	22	4
Utilisation des résultats de l'évaluation	0	6	4	6	16	40	28	0
Etablissement de conditions de travail	2	2	2	12	30	24	28	0
Satisfaction des motivations de ses employés	6	10	10	10	20	26	14	4

On assiste alors à une insistance mise sur les points suivants:

- Fidélité aux objectifs 84%
- Exigence de compétence en vue de poste ouvert 76%
- Utilisation des résultats de l'évaluation 68%
- Action vis-à-vis de l'incompétence 62%
- Etablissement de conditions de travail 52%

On peut se surprendre de voir la fidélité aux objectifs si élevé après ce que nous avons dit au niveau de la planification. C'est que le terme d'objectif signifie ici, non pas un certain rendement à atteindre mais le respect d'un calendrier de travail, de règles disciplinaires, la ponctualité, etc. C'est sur des éléments du genre que l'insistance est mise lorsqu'un administrateur d'école polyvalente parle de respect des objectifs. Comme on peut s'en rendre compte, il s'agit beaucoup plus alors de certains éléments d'organisation et de contrôle disciplinaire. C'est aussi en ce sens, surtout, qu'il faut comprendre les exigences de compétence en vue de poste ouvert et d'action vis-à-vis de l'incompétence. Les critères utilisés réfèrent plus à des normes de conduite qu'à des éléments de tâche à remplir. On utilise alors les résultats de l'évaluation comme correctif à toute déviation de l'ordre ainsi établi.

Phénomène intéressant, c'est aussi l'approche utilisée vis-à-vis des élèves. Ce qu'il y a de commun à ces premiers points est qu'ils comportent tous une connotation évaluative propre au comportement pédagogique.

Quant aux conditions de travail, ce point se partage presque également entre ceux qui disent: "il y a tellement de contraintes qu'on ne peut rien faire"

et ceux qui travaillent à fournir les meilleurs conditions de travail possibles à leurs employés, compte tenu des résultats attendus et des ressources disponibles.

Enfin, un seul point assez négatif au tableau. Il s'agit de la satisfaction des motivations des employés où plus du quart des administrateurs de polyvalentes considèrent que l'on vient à l'école non pas pour sa satisfaction personnelle mais pour travailler. Ce sont ceux qui insistent sur l'orientation vers la tâche en termes de quantité de travail à faire et qui disent: "Ils savent ce qu'ils ont à faire et n'ont qu'à se débrouiller pour le faire".

Comparaison des sous-groupes

Lorsqu'on regroupe les administrateurs d'écoles polyvalentes pour tenter d'y découvrir le jeu de certaines variables, aucune différence significative n'apparaît à l'indice global.

Par ailleurs, il semblerait que ceux qui détiennent un diplôme en administration auraient tendance à être plus fidèles aux objectifs que les non-diplômés. Dans le même sens, les gens les plus scolarisés auraient davantage tendance à insister sur la compétence de ceux qui pourraient postuler un poste ouvert.

Il faudrait éviter néanmoins une conclusion hâtive puisque, dans le milieu, compétence pour une personne scolarisée et diplômée signifie souvent possédant des connaissances académiques sans s'interroger sur la pertinence de ces connaissances dans la situation vécue et sur la valeur des habiletés acquises à travers des expériences variées.

4.4.5 Le contrôle et l'évaluation

Selon Chapples et Sayles* la vraie signification du contrôle peut consister à se demander les questions suivantes.

1e A partir de nos dossiers, quelqu'ils soient, comment pouvons-nous prédire qu'une déviation se produira dans un avenir plus ou moins rapproché si nous, administrateurs, ne posons pas d'avance les gestes préventifs appropriés?

2e Les administrateurs obtiennent-ils maintenant l'information sur tous les points de déviation de façon à ce qu'ils puissent les anticiper?

Tel que nous avons déjà défini cette dimension au chapitre 2, nous avons voulu examiner la situation des écoles polyvalentes pour savoir si les administrateurs se préoccupaient de répondre à ces questions.

Résultat global

Le résultat global obtenu donne une moyenne de 5.84 et un indice de dispersion de 1.14. Ceci signifie que la grande majorité des interviewés se situe entre 4.70 et 6.98. Ce qui plus est, environ 83% des administrateurs de polyvalentes se préoccuperaient, au moins au niveau de l'attitude, de contrôle et d'évaluation. Nous pouvons ajouter qu'environ 45% des mêmes personnes pose des gestes pour appuyer cette attitude.

---

*CHAPPLE, E.D. & SAYLES, L.R. (1961). THE MEASURE OF MANAGEMENT: Designing Organizations for Human Effectiveness. MacMillan, N.Y.

Facteurs explicatifs et conséquences

Lorsqu'on examine la signification de ces résultats, l'on se rend compte que plus on contrôle, plus on s'occupe d'abord et avant tout des déviations importantes. Ceci signifie, au plan des comportements que l'on réagit promptement lorsque des variations importantes imprévues se produisent et que l'on cherche à identifier les causes de ces variations. Néanmoins, très peu d'attention est apportée au perfectionnement des moyens de contrôle et d'évaluation ainsi qu'à la coordination de l'ensemble des moyens de contrôle.

Dans la pratique, ceci se traduit par un contrôle serré de la ponctualité, de l'assiduité et du respect des règlements disciplinaires de l'organisme tant chez les enseignants que chez les élèves.

Cependant, les contrôles qui viseraient à fournir l'information nécessaire à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage comme à la rentabilisation dans l'utilisation des ressources en fonction d'objectifs opérationnels sont à peu près inexistants.

On contrôle à peu près uniquement ce que l'on craint pouvoir entraîner des difficultés de fonctionnement.

A remarquer que la pléiade de significations différentes des concepts de base pouvant servir à définir des objectifs clairs et univoques n'est pas sans ralentir jusqu'au point de bloquer parfois toute la marche du processus administratif*.

---

*Voir à cet effet la critique de AYLWIN, Ulric (1973). Vocabulaire de la pédagogie in Prospectives, numéro spécial: aspects de la didactique. Volume 9, no 2 CADRE, Avril 1973.

Du point de vue des fondements des attitudes et des comportements rattachés au contrôle et à l'évaluation, nous découvrons les faits suivants.

Pour assumer la fonction de contrôle, on a besoin de percevoir de façon positive l'état des communications dans l'école.

Plus on contrôle, moins on veut être exposé aux critiques, moins on veut prendre de responsabilités, de décisions importantes, plus on veut de pouvoir dans son emploi et plus on est insatisfait de la prise de décision qui nous est laissée. Ceci est caractéristique du milieu scolaire tel que nous l'avons déjà décrit ailleurs*.

Le contrôle s'exerce en fonction du respect d'un certain ordre établi qui permet de présenter une bonne image à ses supérieurs sans trop se préoccuper des effets de cette attitude et de ces comportements sur la valeur de l'expérience scolaire de l'enfant.

Dans la pratique, ceci se traduit par une remarque recueillie auprès de la majorité des administrateurs rencontrés et qui se dit à peu près comme ceci: "Notre école est celle où il y a le moins de bris de matériel dans notre commission scolaire; les commissaires et les parents sont très heureux de notre travail".

---

*Document 2-14 opus cit.

A remarquer que la contradiction observée entre le désir de prendre le moins de décisions importantes possible et l'insatisfaction face à la prise de décision n'est qu'apparente. En effet, on voudrait avoir le moins possible à prendre des décisions dont il faut rendre compte. Par ailleurs, et du même souffle, on est insatisfait du peu de pouvoir alloué lorsqu'il s'agit de congédier un professeur ou de suspendre un élève! Il est donc peu surprenant de se rendre compte que plus on contrôle, plus on a tendance à fonctionner de façon opératoire concrète, c'est-à-dire à laisser de côté certains éléments des situations qui exigeraient une approche plus formelle et plus objective de la réalité lorsqu'il s'agit de prendre une décision ou d'en évaluer les conséquences.

Ce mode de fonctionnement devient évident lorsque l'on se rend compte que globalement le contrôle est très peu relié aux autres dimensions administratives mesurées ici.

Seule l'assistance à la solution des problèmes des employés est reliée de façon significative à certains éléments de planification, d'organisation et de direction. On fait du contrôle lorsque des problèmes, qu'il faut régler, se présentent. Les contrôles ont très peu ou pas d'effets préventifs sur la conduite professionnelle tant des enseignants que des étudiants.

Résultats spécifiques

Voici, au tableau 6, comment se particularisent ces comportements et attitudes de contrôle et d'évaluation.

TABLEAU 6

DISTRIBUTION POURCENTUELLE DES COMPORTEMENTS
ET DES ATTITUDES DE CONTROLE ET D'EVALUATION

CATEGORIES	CODES							
	négatif			absent		positif		
	1	2	3	4	5	6	7	8
Etablissement de contrôles identifiables	2	8	14	6	12	24	30	4
Etablissement de contrôles à effets auto-régulateurs	0	6	6	6	18	20	34	10
Réactions aux données d'évaluation	0	2	6	4	12	38	32	6
Attention aux problèmes importants	0	2	2	4	6	12	48	26
Assistance à la solution des problèmes de ses employés	4	8	8	10	10	28	26	6

Tel que nous l'avons déjà dit, l'élément le plus important est sans contredit l'attention portée aux problèmes que représentent les déviations importantes au code disciplinaire de l'organisme. C'est le seul endroit semble-t-il où on peut faire de l'évaluation et possiblement remporter une cause de grief si elle se présente. C'est d'ailleurs pourquoi on réagit aussi promptement aux données d'évaluation et que l'on s'empresse d'en informer ses supérieurs afin qu'ils prennent les décisions qui corrigeront la situation.

Par ailleurs le point le plus faible est l'absence chez 18% des administrateurs et le rejet chez 24% d'entre eux de l'établissement de moyens de contrôle et d'évaluation identifiables.

Cette conduite chez 42% des administrateurs scolaires est conforme à l'absence d'objectifs opérationnels identifiables et à un désir de procéder à l'aide de contrôles informels qui permettent l'ingérence systématique à tous les niveaux de l'organisation.

Encore une fois, on ne contrôle pas en vue de l'amélioration du rendement mais de la correction d'une situation isolée. De la même façon, on ne contrôle pas en vue d'utiliser les données d'évaluation pour le perfectionnement et la formation de ses subalternes ou pour sa prise de conscience de son propre mode de fonctionnement. On contrôle pour sanctionner et ceci ne peut se faire qu'envers les autres.

Ceci entraîne un échec du contrôle et de l'évaluation au sens de Kendall et Gatza (1970)* et fait que l'aspect auto-régulateur s'en ressent. On doit alors recommencer année après année, et semaine après semaine à rétablir et renforcer ses moyens de contrôle sur ceux et celles dont on a la responsabilité administrative.

Comparaison des sous-groupes

Les seules différences observables entre certains sous-groupes montrent que les principaux-adjoints ont tendance à favoriser l'élaboration de moyens de contrôles plus facilement identifiables et plus en rapport avec des objectifs institutionnels qu'avec des stratégies. Dans le même sens, les principaux-adjoints ont tendance à favoriser davantage des mécanismes de contrôle auto-régulateurs afin,

---

*KENDALL, Alva F. & GATZA, James (1970). Positive programm for performance appraisal in How Succesfull Executives Handle Poeple: 12 Studies on Communications and Management Skills. Harvard Business Review.

disent-ils, de pouvoir se consacrer à d'autres éléments importants de la situation administrative.

Par ailleurs, quelle que soit l'ampleur de la clientèle, l'expérience de l'enseignement ou de l'administration, l'âge ou le degré de scolarisation des personnes, le groupe est complètement homogène.

4.5 LA SATISFACTION AU TRAVAIL

La satisfaction au travail a été mesurée, rappelons-le avec cinq approches différentes afin de cerner davantage une situation que nous pouvons qualifier pour le moins de complexe. Rappelons que ces cinq approches étaient les suivantes:

- La satisfaction au travail en général
- La satisfaction face à la prise de décisions
- La satisfaction en fonction des incitations intrinsèques et extrinsèques au travail
- La satisfaction concomittante aux événements heureux de la vie de travail
- L'insatisfaction au travail concomittante aux événements malheureux de la vie de travail
- Le profil d'une école.

4.5.1 La satisfaction au travail en général

Par cette mesure, nous visions surtout à identifier les dimensions de la tâche de l'administrateur qui permettaient de découvrir la source de sa satisfaction ou de son insatisfaction au travail. Cette même mesure permettait en plus d'obtenir un indice global de satisfaction au travail en général étant donné la diversité des composantes de l'échelle.

Quant à la pertinence de cette mesure, elle devenait nécessaire pour connaître le niveau de satisfaction en tant qu'individu sans référence au poste occupé. Cette référence au poste occupé sera davantage étudiée dans nos autres mesures de satisfaction dont nous étudierons les résultats plus loin. Pour l'instant, voici les résultats obtenus à la mesure de satisfaction au travail en général.

Résultat global

L'inventaire utilisé a permis d'obtenir des résultats qui, ramenés sur une base de 100, donnent une moyenne de 67.68 et un indice de dispersion de 7.60.

La satisfaction telle que mesurée ici est dans le même ordre de grandeur que toutes les mesures prises avec les approches tant de Herzberg que de Likert* comme nous le verrons en analysant ces résultats moyens qui varient entre 64.58 et 70.44. Ce résultat montre que les répondants sont légèrement satisfaits.

Il ne faudrait pas par ailleurs conclure trop rapidement à la satisfaction des administrateurs d'écoles polyvalentes puisque leur niveau de satisfaction face à la prise de décision est nettement plus faible avec une moyenne de 50.46.

*Ibidem.

Facteurs explicatifs et conséquences

Chez les administrateurs d'écoles polyvalentes, les éléments qui détermineront le plus la satisfaction ou l'insatisfaction au travail sont les suivants:

a. La satisfaction de vos besoins personnels.

b. Les possibilités de faire de la recherche.

c. Les demandes de vos supérieurs.

d. Le sentiment d'accomplissement.

e. Le temps pour vous distraire et/ou pour votre famille.

f. La liberté d'utiliser votre jugement.

g. Les activités de routine de votre tâche.

h. Les remerciements de ceux que vous aidez.

Ces éléments qui expliquent à eux seuls 93% des résultats obtenus pourraient par une analyse "a posteriori" se diviser sensiblement également entre des éléments reliés au travail

"Les possibilités de faire de la recherche"

"Les demandes de vos supérieurs"

"Les activités de routine de votre tâche"

des éléments à teneur plus personnelle

"La satisfaction de vos besoins personnels"

"Le sentiment d'accomplissement"

"Le temps pour vous distraire et/ou pour votre famille"

et des éléments tant personnels que de travail

"La liberté d'utiliser votre jugement"

"Les remerciements de ceux que vous aidez".

A remarquer que ces résultats s'inscrivent dans le sens de l'approche de Larouche et Delorme* qui proposent un modèle interactionniste de l'individu (besoins) en relation avec d'autres et avec son milieu de travail (incitations).

Ceci est d'ailleurs corroboré par le fait que la satisfaction au travail, telle que mesurée ici est en assez forte corrélation (r = .61) avec la perception que l'on a de la valence positive des communications dans son école et dans sa commission scolaire.

Il ne faut pas perdre de vue que les administrateurs d'écoles polyvalentes, issus en grande majorité de l'enseignement, ont une tendance naturelle à valoriser, d'abord et avant tout, la communication.

D'ailleurs, si l'on examine le contenu des prédicteurs énumérés plus haut, l'on se rend compte que trois des cinq qui peuvent se rapporter au travail comportent un élément de communication. Ce sont:

"Les demandes de vos supérieurs"

"La liberté d'utiliser votre jugement"

"Les remerciements de ceux que vous aidez".

L'on se rend compte aussi que cette satisfaction au travail s'accompagne, lorsqu'elle est exprimée, de la satisfaction quant à la perception que l'on a du climat de travail et de l'influence accordée dans l'organisme.

---

*Ibidem.

La dernière relation est complétée par le fait que la satisfaction au travail est directement reliée à la satisfaction que l'on ressent face à la prise de décision (r = .37) à l'école polyvalente.

Cet ensemble dynamique de satisfaction repose sur un certain nombre de motivations qui lui sont reliées directement ou à certains de ses éléments.

En effet, plus on désire du pouvoir dans son emploi, plus on désire des locaux de travail plus intéressants, plus on veut améliorer son plan de sécurité sociale et plus on désire garder son emploi le plus longtemps possible, plus on est satisfait de son travail.

Il est donc normal que dans cette situation, moins l'on croit l'école capable de satisfaire les besoins précités et plus on espère être moins exposé aux critiques et avoir moins d'inquiétudes, plus on est insatisfait. C'est probablement en ce sens qu'il faut comprendre que plus on est orienté vers la tâche, moins on est satisfait de son travail. Il faut se rappeler ici que l'orientation vers la tâche consistait surtout à la percevoir comme un fardeau, comme une quantité de travail à faire à tout prix.

La constatation que l'on peut faire ici, est que plus on est motivé par des éléments de sécurité psychologique, plus on est satisfait de sa situation. Nous pouvons, probablement inférer que ceux qui sont le plus satisfaits chez les administrateurs scolaires sont ceux qui vivent au niveau de ces besoins de conservation que les incitations du système sont parvenues à satisfaire. Par ailleurs, il semble bien que ceux qui vivent au niveau des besoins de croissance se sentent étouffés par le

système et expriment un niveau d'insatisfaction qui va de pair avec leur niveau de besoins. Le système scolaire aurait tendance à favoriser la gratification de besoins de protection de l'organisme et à frustrer, ou du moins ignorer, les besoins de croissances. Cette situation pourrait expliquer la sélection naturelle qui semble se faire dans le sens du maintien dans le système d'individus qui vivraient au niveau des besoins de conservation, ceux qui vivent au niveau des besoins de croissance étant tout simplement éjectés ou se retirant d'eux-mêmes.

Résultats spécifiques

Notre propos étant autant de permettre au lecteur de voir les résultats obtenus à la dimension mesurée que les éléments qui peuvent l'expliquer, nous reprendrons au tableau 7 la distribution pourcentuelle des répondants à chacun des huit éléments de satisfaction retenus au début de la présente analyse.

Il ressort de ce tableau que lorsque l'on est satisfait, l'on a tendance à l'exprimer plus fortement que lorsque l'on est insatisfait.

L'on a tendance à être satisfait de:

a. La satisfaction de vos besoins personnels --------- à 76%
c. Les demandes de vos supérieurs ---------- à 74%
d. Le sentiment d'accomplissement ---------- à 90%
f. La liberté d'utiliser votre jugement ---------- à 92%
h. Les remerciements de ceux que vous aidez ---------- à 78%

Les points où la satisfaction est à son plus fort semblent indiquer que le système des écoles polyvalentes respecte des besoins fondamentaux individuels des administrateurs de ces écoles.

TABLEAU 7

REPARTITION POURCENTUELLE DES RESULTATS OBTENUS*
AUX ELEMENTS DE L'ECHELLE DE SATISFACTION RETENUS POUR ANALYSE

	INSATISFAIT				SATISFAIT			
	Tot. 1	Fort 2	Mod. 3	Lég. 4	Lég. 5	Mod. 6	Fort 7	Tot. 8
a. La satisfaction de vos besoins personnels	2	2	6	14	24	24	24	4
b. Les possibilités de faire de la recherche	14	14	14	20	20	4	12	2
c. Les demandes de vos supérieurs	4	0	6	16	24	20	28	2
d. Le sentiment d'accomplissement	0	0	0	10	10	38	38	4
e. Le temps pour vous distraire et/ou pour votre famille	10	10	14	24	22	10	6	4
f. La liberté d'utiliser votre jugement	2	0	2	4	14	38	28	12
g. Les activités de routine de votre tâche	4	12	14	16	36	8	10	0
h. Les remerciements de ceux que vous aidez	2	4	4	12	26	18	28	6

*Voir dans la première partie du présent document le texte complet des catégories de codification.

Ceci est appuyé d'ailleurs par le fait que la grande majorité (80%) sont satisfaits jusqu'à un certain degré des remerciements qu'ils reçoivent de ceux qu'ils aident. Dans la perspective de Herzberg* ces éléments deviennent importants puisqu'ils font partie de ce que l'auteur catégorise comme étant surtout des éléments de motivation.

Pour les deux autres éléments de satisfaction, la "satisfaction de vos besoins personnels" et les "demandes de vos supérieurs", les administrateurs des écoles polyvalentes se disent légèrement satisfaits. Il semble que l'on s'accomode assez bien de la situation que le système offre lorsqu'il s'agit de satisfaire ses besoins personnels et lorsque les supérieurs formulent des demandes. Ce sont deux éléments que Herzberg coiffe du titre d'hygiène mentale, par conséquent deux éléments qui selon cet auteur, seraient plus ou moins ceux sur lesquels il faut insister si l'on veut motiver ses employés.

L'insatisfaction, de son côté, se manifeste surtout ici aux éléments suivants:

b. Les possibilités de faire de la recherche ---------- à 62%

e. Le temps pour vous distraire et/ou pour votre famille ---- à 58%

g. Les activités de routine de votre tâche ---------- à 46%

---

*Ibidem.

Il est intéressant de noter que les sources d'insatisfaction pourraient se présenter comme suit:

plan professionnel: b. Les possibilités de faire de la recherche ------- 62%

plan de la tâche d'administrateur: g. Les activités de routine de votre tâche ---------- 46%

plan personnel: e. Le temps pour vous distraire et/ou pour votre famille ---------- 58%.

Ces trois plans sont ceux sur lesquels un administrateur scolaire peut continuellement être satisfait ou frustré.

Contrairement à l'administrateur de carrière chez qui la profession est d'administrer, la majorité des administrateurs scolaires sont des gens qui ont opté d'abord et avant tout pour une profession caractérisée par l'exécution.

Il est alors normal de retrouver chez eux une certaine dose de frustration quant au peu de possibilité vis-à-vis d'une activité qu'ils ont exercée et fait exercer par leurs subordonnés du temps: les élèves.

Ceci pose, à notre avis, tout le problème de la promotion vers des postes d'administrateurs scolaires des meilleurs professeurs. L'expérience a pourtant amplement démontré dans d'autres milieux que le meilleur exécutant donnait souvent de piètres résultats lorsqu'il était promu, sur la foi principale de ce critère à un poste de gestionnaire.

D'un point de vue administratif, il est aussi important d'observer que le point rattaché à la tâche de l'administrateur et qui cause de l'insatisfaction à une personne sur deux, porte sur la routine.

Le lien que nous relevions plus tôt entre le désir de prendre plus de décisions et le fait d'être insatisfait de son travail prend une autre partie de son sens ici. La routine est généralement considérée comme faisant partie de la fonction exécution. Dépendant de son importance dans la vie de travail d'un administrateur, celui-ci l'acceptera comme un mal nécessaire si elle est minimale et deviendra insatisfait de son travail si elle devient prépondérante.

Quant au plan personnel, ce point peut être relié directement à la perception qu'ont une majorité des administrateurs scolaires que leur tâche est un fardeau qui les occupe au point de ne plus pouvoir s'occuper de leur vie personnelle et de celle de leur famille.

Cette impression peut être reliée autant à la condition qui est faite à ceux qui sont en situation qu'à une certaine incapacité de leur part de s'organiser pour diminuer le plus possible le fardeau de la tâche qui leur est dévolue. Notre analyse des résultats sur les comportements et les attitudes administratives nous amène à croire que les deux hypothèses sont valides sans pouvoir fournir d'indice de l'importance relative de ces deux facteurs que sont l'institution et l'individu.

Comparaison des sous-group

Lorsque l'on tente d'identifier des sous-groupes en fonction de leur satisfaction générale au travail, on observe que ceux qui sont diplômés en administration sont moins satisfait que ceux qui ne le sont pas. Il semble bien que l'acquisition de connaissances théoriques en administration entraîne un niveau de frustration qui tend à augmenter avec le niveau des connaissances acquises.

Ce qui caractérise le plus cette différence est lié au fait que les diplômés se retrouvent parmi ceux qui ont le moins d'expérience d'administration et parmi ceux qui sont le moins satisfaits d'éléments comme la possibilité de faire de la recherche dans son domaine. Ceci s'inscrit dans la même ligne de pensée que ce que nous disions en parlant précédemment des besoins professionnels en y ajoutant un certain poids, puisque plus on est jeune dans le métier, plus on a étudié et plus la distance temporelle de la position d'enseignant-exécutant est restreinte, plus on est insatisfait de certains manques à pouvoir perpétuer des activités que l'on a aimées.

4.5.2 La satisfaction face à la prise de décisions

L'administration consiste essentiellement à diriger le travail des autres (Newman & Summer, 1961)*. En ce sens, l'administrateur est amené à prendre des décisions ou à assumer celles prises par d'autres au jour le jour. Nous avons laissé volontairement de côté la responsabilité du principal et de ses adjoints vis-à-vis des décisions de leurs subalternes pour nous concentrer sur les décisions qui, d'après eux, sont prises ailleurs que dans l'école et qu'ils aimeraient prendre à leur niveau.

L'échelle de satisfaction face à la prise de décisions permettait d'identifier un certain nombre de secteurs où cette satisfaction (ou insatisfaction) pouvait exister, en plus d'obtenir un indice global de satisfaction eu égard à la prise de décisions.

Résultat global

L'indice global moyen ainsi obtenu est de 50.46 sur un maximum possible de 100. L'indice de dispersion est de 22.46. Principalement ce résultat indique que l'on peut être très satisfait ou très insatisfait du pouvoir de décision perçu comme attribué et que globalement l'on dit être l'un ou l'autre une fois sur deux.

Facteurs explicatifs et conséquences

Les éléments qui influencent le plus la satisfaction ou l'insatisfaction

---

*NEWMAN, W.H. and SUMMER, C.E.jr. (1961). THE PROCESS OF MANAGEMENT: concepts behavior and practice. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

ressentie chez les administrateurs d'écoles polyvalentes se retrouvent dans les secteurs suivants de prise de décisions:

a. La détermination des méthodes et des techniques d'enseignement ($r = .67$)

b. La planification de nouvelles constructions ou de nouveaux aménagements ($r = .40$)

c. L'engagement de personnel professionnel ($r = .53$)

d. La résolution des problèmes rencontrés avec les groupes de la communauté environnante ($r = .50$).

Ces quatre éléments suffisent à eux seuls à expliquer 79% des résultats obtenus. Ceci signifie qu'un administrateur scolaire qui est satisfait de la prise de décisions qui lui est allouée dans ces quatre secteurs risque fort de l'être dans l'ensemble, comme à l'inverse, celui qui est insatisfait dans ces domaines risque d'être généralement insatisfait eu égard à la prise de décisions qui lui est laissée.

Lorsque l'on examine davantage la situation, il devient évident que la satisfaction face à la prise de décisions est une conséquence directe de la perception que l'on a de sa liberté en ce sens ($= .60$). De façon concomittante, plus on est satisfait moins on désire prendre de décisions. Il semble donc que ce genre de satisfaction soit plus une question de motivations et d'attitudes personnelles que de situation formelle faite à l'administrateur en exercice.

Du point de vue des motivations sous-jacentes, l'administrateur scolaire sera satisfait de son pouvoir de décisions en autant qu'il sera assuré d'avoir moins d'inquiétude et de tension au travail, qu'il pourra garder son emploi aussi longtemps

qu'il le désirera et qu'il aura des heures de travail mieux définies. Quant au désir de promotion, il augmente avec la croissance de l'insatisfaction.

Dans la perspective développée précédemment dans le présent document, il ressort que pour être satisfait de son pouvoir de décisions dans le système d'éducation, il faut avoir des motivations de conservation au sens de Maslow et s'accomoder d'incitations extrinsèques au travail au sens de Herzberg repris par Larouche et al. Cette interprétation peut être renforcée par le fait que la satisfaction générale au travail est directement reliée à la satisfaction que l'on ressent en termes de pouvoir de décisions ($r = .37$). Aussi, plus on développe une perception positive du climat de travail, des communications qu'on y vit, et du type de leadership qui s'y exerce, plus on est satisfait du pouvoir de décisions que l'on croit détenir. On a alors tendance à s'attarder sur certains détails jugés importants et à laisser de côté la dynamique d'ensemble dans la résolution des problèmes présentés.

Le point qui nous apparaît important à souligner ici est que, quelle que soit la façon de mesurer la satisfaction au travail, il semble bien que ceux qui vivent heureux dans le système ne seraient pas ceux qui visent à le faire progresser mais ceux qui s'intéressent davantage à son maintien dans une forme de statu quo favorable à la sécurité personnelle et à l'instauration de procédures de routine permettant de diminuer au minimum le stress et de garantir l'impression du devoir accompli.

Résultats spécifiques

Le tableau 8 permet de constater que chez les administrateurs d'écoles polyvalentes on est satisfait avec une majorité confortable de la liberté et du

TABLEAU 8

REPARTITION POURCENTUELLE DES ADMINISTRATEURS D'ECOLES POLYVALENTES AUX COMPOSANTES DE L'INDICE DE SATISFACTION FACE A LA PRISE DE DECISIONS

	Satisfait	Insatisfait	
		Trop de pouvoir	Pas assez de pouvoir
1- Engagement de personnel professionnel	36	0	64
2- Engagement de personnel administratif	30	0	70
3- Choix des manuels d'enseignement	54	2	44
4- Résolution de problèmes d'apprentissage individuels d'étudiants	80	2	18
5- Déterminations des méthodes et des techniques d'enseignement	62	0	38
6- Etablissement de politiques générales d'enseignement	46	0	54
7- Etablissement des politiques de discipline en classe	80	2	18
8- Planification des budgets de l'école	20	0	80
9- Détermination des responsabilités pédagogiques de l'école	64	0	36
10- Résolution des griefs du personnel	54	0	46
11- Planification de nouvelles constructions ou de nouveaux aménagements	32	2	66
12- Résolution des problèmes rencontrés avec les groupes de la communauté environnante	60	0	40
13- Détermination du salaire	38	0	62

pouvoir de décisions laissés lorsqu'il s'agit d'instaurer une réglementation disciplinaire en classe et de régler les problèmes d'apprentissage des élèves. Ces deux points sont parmi l'ensemble de ceux examinés ici, ceux que traditionnellement on a toujours valorisés dans le système d'éducation au Québec comme ailleurs.

Il faut bien se rappeler que lors de l'analyse des données sur les attitudes et les comportements administratifs nous avions observé le fait que l'insistance, à quelqu'étape que ce soit du processus de gestion, portait sur des éléments visant à assurer une certaine tranquilité dans l'école. Il semble bien que le système soit assez satisfaisant en ce sens.

A l'autre extrême, on serait généralement insatisfait de la participation que l'on peut avoir lorsqu'il s'agit de prendre des décisions d'ordre budgétaire pour l'école. Quatre personnes sur cinq se plaignent de cette situation. Dans le même sens, les administrateurs d'écoles polyvalentes se montrent insatisfaits du peu d'influence qu'ils ont l'impression d'avoir lorsqu'il s'agit de s'engager du personnel et de planifier de nouvelles constructions ou de nouveaux aménagements pour l'école.

Le rapprochement des extrêmes semble permettre de dire que les administrateurs d'écoles polyvalentes sont satisfaits de l'administration "pédagogique" qu'on leur confie et qu'ils sont insatisfaits lorsqu'ils ont l'impression d'être exclus de l'administration dite "générale".

Il est très important de rappeler que ce désir de pouvoir de décisions ne signifie pas que les administrateurs d'écoles polyvalentes se sentent prêts à remplacer leurs supérieurs. Lorsqu'on le leur demande, soit par entrevue ou à l'aide d'un instrument comme celui de Likert, ils démontrent qu'ils désirent tout au plus être consultés et ne pas avoir à assumer la décision finale. Cette position est consistante avec les besoins de conservation sur lesquels reposent leurs attitudes. La consultation permet d'obtenir l'information nécessaire à la réduction de l'anxiété ressentie face à l'inconnu d'une décision à venir. Par ailleurs cette insécurité fait aussi que l'on ne désire pas assumer l'entière responsabilité d'une décision prise puisqu'il faudrait aussi en assumer les conséquences. Or, la satisfaction face à la prise de décisions ne peut prendre place que si la sécurité d'emploi et de poste est assurée. Il ne saurait alors être question d'obtenir un statut et de jouer un rôle qui menace de quelque façon que ce soit cette sécurité.

Ce besoin de statu quo peut s'illustrer de la façon suivante. Chez les administrateurs d'écoles polyvalentes, on a l'impression de pouvoir décider du type de discipline que l'on exigera dans l'école, on est satisfait de cette situation mais on aimerait avoir encore plus de pouvoir en ce sens. Dans les deux tiers des cas, on a l'impression de pouvoir déterminer soi-même les responsabilités pédagogiques de l'école, on est satisfait de cette situation mais on aimerait aussi pouvoir décider davantage.

Néanmoins, on a l'impression à plus de 90% d'avoir peu ou pas de rôle à jouer dans la détermination du salaire, on se dit insatisfait de cette situation à 62% et ce n'est qu'à 58% que l'on désire un pouvoir plus étendu que celui déjà détenu en ce sens.

Il ressort de ces comparaisons que plus on a du pouvoir de décisions ou qu'on l'exerce dans un secteur donné, plus on tend à décrocher le plus de pouvoir possible dans ce secteur plutôt que de tenter de l'obtenir là où sa position est plus faible. Ceci peut expliquer, en partie du moins, ce que nous observions sur les comportements et les attitudes administratives. On possède le pouvoir de se donner un moyen de contrôle (la réglementation disciplinaire) et on se donne des objectifs en fonction de ce pouvoir. C'est ainsi que l'on voit apparaître des priorités comme la ponctualité, l'assiduité et la bonne conduite en classe et à l'école. Plutôt que de se donner des moyens de contrôle en fonction d'objectifs, on a fait l'inverse. C'est ce qui entraîne qu'au niveau de la direction du personnel on fonctionne en termes de sanctions ou de récompenses plutôt qu'en termes d'exercice d'un leadership qui prendrait ses sources dans la nature et l'importance d'objectifs opérationnels à atteindre.

Comparaison des sous-groupes

Les résultats analysés ici prennent encore plus d'importance lorsque l'on se rend compte que le seul regroupement qui permet de déceler une certaine diversité est celui auquel on arrive par la certification en administration. Les administrateurs détenteurs d'un diplôme en administration sont plus insatisfaits de leur pouvoir de décisions que ceux qui ne sont pas diplômés. Ils ne font par ailleurs que renforcer l'attitude de base de l'ensemble des administrateurs scolaires en ce sens qu'ils se différencient de façon significative sur un seul point et il s'agit des politiques disciplinaires où ils sont moins satisfaits que les non-diplômés du pouvoir de décisions qu'ils détiennent.

Il semble donc que chez l'administrateur scolaire, la satisfaction soit d'abord et avant tout reliée à une possibilité d'exercer un pouvoir autoritaire sur

ceux qui relèvent de lui. Il acceptera en retour que l'on prenne toutes les décisions qui le concernent pourvu qu'il soit consulté auparavant.

4.5.3 La satisfaction en fonction des incitations intrinsèques et extrinsèques au travail

En relations de travail, il devient important de connaître les incitations au travail capables de satisfaire les individus et d'assurer le niveau de rendement requis pour l'atteinte des objectifs.

Herzberg (1968)* continue de proposer son modèle selon lequel il existerait chez l'individu des appétits envers deux types d'incitations au travail. La motivation ferait appel à des incitations intrinsèques, en ce sens qu'elles seraient reliées directement à la tâche à accomplir. L'hygiène mentale, de son côté, ferait appel à des motivations extrinsèques à la tâche et permettraient tout au plus de maintenir un climat de travail nécessaire à un rendement minimum.

Il faut se rappeler que, conformément à l'approche de Herzberg, nous avons voulu mesurer séparément la satisfaction et l'insatisfaction au travail. Nous analyserons donc séparément les résultats à ces deux mesures.

---

*Ibidem.

4.5.3.1 Satisfaction concomittante aux événements heureux de la vie de travail

Résultat global

Chez les administrateurs d'écoles polyvalentes, les événements heureux entraînent une satisfaction dont le niveau se situe entre "assez" et "très satisfait", avec une moyenne de 5.36 et un indice de dispersion de 0.95. L'homogénéité du groupe permet de croire, qu'en grande majorité, lorsqu'un événement de travail heureux se produit pour un administrateur scolaire, on aura tendance à se dire globalement "assez" ou "très heureux".

Facteurs explicatifs et conséquences

Pourquoi l'est-on ou, en d'autres mots, lorsqu'on l'est (ou ne l'est pas) à quoi peut-on attribuer le résultat? Chez les administrateurs d'écoles polyvalentes, plus on est satisfait des événements que l'on vit au travail, plus on attache de l'importance aux éléments suivants:

a. Le salaire.
b. Les relations avec les égaux.
c. Les possibilités de promotion.
d. Les relations avec les subordonnés.
e. Les politiques de la commission scolaire.

Sauf pour les possibilités de promotion, tous les autres éléments importants sont ce que Herzberg qualifie d'éléments extrinsèques à la tâche et ce que Larouche et al. (1972) identifient à des besoins de conservations. Il faut ici se rappeler que l'échelle utilisée comprenait un nombre égal d'éléments pouvant mesurer des facteurs de motivation (croissance) ou des facteurs d'hygiène mentale (conservation).

Ces résultats mis en relation avec les motivations des administrateurs telles que nous les avons mesurées, montrent que les motivations qui sous-tendent un tel niveau de satisfaction sont les suivantes:

a. Avoir plus de chances de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux.
b. Recevoir la responsabilité (i.e. être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes.
c. Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail.
d. Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la commission scolaire pour faire mon travail.
e. Avoir plus de chances d'obtenir des promotions.
f. Avoir des heures de travail plus courtes.

Plus on insiste sur les incitateurs négatifs lorsqu'il s'agit de qualifier des événements heureux que l'on a vécu au travail, plus on insiste sur l'importance que revêt pour soi les motivations données ici sauf en ce qui concerne l'appréciation pour le travail. Dans ce dernier cas, plus on est satisfait, plus on a vécu des événements heureux sur plusieurs points, moins ce besoin prend de l'importance. Par ailleurs, moins on est satisfait, plus on tient à être apprécié pour son travail.

Phénomène à remarquer, ce sont encore les motivations de conservation qui sont en majorité le plus important dans un sens comme dans l'autre. La seule motivation de croissance que l'on puisse voir apparaître est le désir d'être tenu responsable d'un plus grand nombre de décisions importantes. Ceci permet de croire que plus on réussit à prendre des décisions que l'on qualifie d'importantes, plus

on arrive à créer un climat et favoriser l'apparition d'activités ou d'événements qui seront à leur tour une source de satisfaction de la motivation au travail. Par ailleurs, cette motivation étant reliée de façon positive à un ensemble de motivations de conservation, il y a tout lieu de croire - et c'est ce que nous avons observé - que les décisions qualifiées d'importantes dans ces situations portaient sur des éléments extrinsèques à certains objectifs de rendement tels le prestige, les relations avec les subordonnés, avec les égaux ou avec le supérieur immédiat. Il semble bien que les événements heureux satisfassent alors un besoin fondamental de communications propre à l'administrateur-pédagogue-animateur, besoin que Herzberg, d'une part, et Larouche et al. à sa suite qualifient d'incitation extrinsèque d'une part et que Maslow (1968) classe parmi les besoins de conservation d'autre part.

Résultats spécifiques

Il est toujours intéressant de visualiser l'importance relative des éléments de mesure qui ont servi à l'élaboration des indices globaux. Le tableau 9 permet de constater ce qui s'est passé chez les administrateurs d'écoles polyvalentes à propos des éléments constituant l'indice de satisfaction au travail en fonction des incitations intrinsèques et extrinsèques au travail.

Pour rendre compte de ce qui les a rendus heureux dans certaines situations de travail, les administrateurs scolaires font appel à 80% à des motivations de croissance telles le besoin de réussite, la considération reçue, les responsabilités attribuées et le développement personnel comme à des motivations de conservation telles les relations avec leurs supérieurs, leurs égaux et leurs subordonnés. Il faut rappeler ici que plus on exprime de satisfaction, plus on fait appel à ces dernières motivations comme nous l'avons déjà mentionné. Plus on est insatisfait de son travail, plus on a une perception négative des communications

TABLEAU 9

REPARTITION POURCENTUELLE DES ADMINISTRATEURS D'ECOLES POLYVALENTES AUX ELEMENTS CONSTITUANTS DE L'INDICE DE SATISFACTION CONCOMITTANTE AUX EVENEMENTS HEUREUX DE LA VIE DE TRAVAIL

	Importance pour la satisfaction							
	Nul*	Peu	Assez		Très		D'importance capitale	
	1	2	3	4	5	6	7	8
Le besoin de réussite	2	0	0	0	0	6	60	32
La considération reçue	0	0	0	0	0	4	26	70
La tâche elle-même	8	6	4	6	10	16	26	24
Les responsabilités attribuées	8	2	4	2	10	12	40	22
Les possibilités de promotion	14	4	6	12	8	12	28	16
Le développement personnel	4	4	4	2	4	18	30	34
Les politiques de la C.S.	24	26	6	12	12	0	10	10
Le système de contrôle de la C.S.	38	16	4	14	8	0	8	12
Les conditions de travail	18	6	6	0	4	14	46	6
Le salaire	30	22	8	0	16	2	16	6
Les relations avec les égaux	24	14	2	6	8	12	28	6
Les relations avec le supérieur immédiat	24	12	4	10	8	8	14	20
Les relations avec les subordonnés	8	2	4	0	0	12	30	44
La vie personnelle	8	4	0	4	0	20	48	16
Le statut personnel	6	4	2	2	6	8	46	26
La sécurité personnelle	22	22	8	6	8	10	12	12

*Voir p. 43 la signification exacte de chaque catégorie.

que l'on vit à son travail. Il est assez normal, dès lors, que les communications soient l'un des éléments les plus importants lorsqu'il faut qualifier un événement heureux que l'on a vécu au travail. Il faut alors repenser la signification des éléments tels le besoin de réussite et la considération reçue puisque ces deux éléments sont complétés par des besoins tels la vie personnelle pour le premier et les relations avec les égaux pour le second.

Quant à l'absence relative d'éléments tels les politiques et le système de contrôle de la commission scolaire, le salaire et la sécurité d'emploi, il faut comprendre que lors d'événements heureux l'administrateur scolaire peut en arriver à oublier certaines incitations extrinsèques qui peuvent devenir prépondérantes en ce qui concerne la commission scolaire et son rôle dans les événements malheureux. Le salaire et la sécurité d'emploi demeurent alors relativement absents de la situation. Il faut alors comprendre que la satisfaction de ces deux motivations, étant assurées par des conventions collectives, soit relativement imperméable aux fluctuations émotives de la vie quotidienne.

Comparaison des sous-groupes

L'analyse des résultats à l'indice global montre que le groupe est homogène au point de ne permettre de découvrir une seule différence significative quels que soient les regroupements opérés chez les administrateurs d'écoles polyvalentes. Seule l'étude au niveau de certains points particuliers permet de découvrir certaines différences possibles.

De façon générale, lorsque l'on est âgé de plus de quarante ans, que l'on est principal et que l'on vit dans une école de plus de 2500 élèves, on aura tendance à insister davantage sur des incitations extrinsèques telles que:

La vie personnelle

Les conditions de travail

Le salaire

Les relations avec les égaux.

Si par ailleurs, on est plus jeune avec moins de 5 ans d'expérience de l'administration scolaire et que l'on vit dans des écoles de moins de 2500 élèves, on aura tendance à valoriser davantage:

Les relations avec le supérieur

Les responsabilités attribuées

Les possibilités de promotion

Les relations avec les subordonnés.

L'information recueillie ne permet pas d'expliquer en entier la dynamique observée ici mais permet de voir que l'on atteint davantage des motivations de croissance dans le deuxième groupe.

Il semble bien, cependant, que plus la complexité de l'organisme augmente, plus on en confie la responsabilité à des personnes qui ont passé leur vie dans le système et plus ces personnes tendent alors à vouloir satisfaire certaines motivations de conservation qui, par définition, sont extrinsèques au travail.

Il y aurait lieu d'examiner davantage toute cette question de la complexité de l'organisme et des fonctions alors exercées par celui à qui revient la tâche de l'administrer avant de pousser plus loin les interprétations possibles de ces résultats.

4.5.3.2. Insatisfaction au travail concomittante aux événements malheureux de la vie de travail

Le but de cette mesure était de permettre d'obtenir le complément nécessaire à la mesure précédente de la satisfaction au travail concomittante aux événements heureux de la vie de travail. Le cadre de référence en est le même et devrait permettre de découvrir les besoins sur lesquels on se sent frustré lors de ces événements malheureux et les motivations comme les incitations au travail qui sont alors en jeu.

Résultat global

Le niveau moyen global de l'insatisfaction se situe à 5.36 avec un indice de dispersion de 1.14. Lorsqu'un administrateur d'école polyvalente se dit malheureux d'un événement, il aura donc tendance à se dire assez ou très malheureux. L'homogénéité du groupe est, sur le plan statistique, identique qu'il s'agisse de s'exprimer sur un événement malheureux d'une part, ou heureux d'autre part. La résultante des deux résultats combinés semblerait nous amener à un point nul, point que nous avons déjà observé à nos autres mesures de satisfaction au travail, en particulier la satisfaction eu égard à la prise de décisions. Il est important de noter que ce point nul n'indique pas l'indifférence mais simplement que le système gratification-frustration est en équilibre quasi-stationnaire et qu'un événement majeur dans un sens ou dans l'autre peut facilement rompre cet équilibre.

Facteurs explicatifs et conséquences

En ce qui concerne l'insatisfaction dont il est question ici, elle est principalement fonction chez les administrateurs scolaires des points suivants:

Le besoin de statut

Le besoin de développement personnel

Les politiques de la commission scolaire

La considération reçue

Le salaire.

A ces éléments, il faut ajouter le fait que plus on est insatisfait ou frustré lorsqu'il faut vivre des événements malheureux au travail, plus on est insatisfait de son travail en général, des communications que l'on y vit et du pouvoir de décisions que l'on y détient. De plus, moins on est intéressé à obtenir des promotions, plus les événements malheureux vécus au travail se traduisent par une élévation du niveau d'insatisfaction.

Afin de comprendre davantage le rôle de ces différents facteurs nous regrouperons l'ensemble des éléments utilisés et ce, tant dans l'optique de Larouche et al. (1972) que de Maslow (1968).

Motivations de croissance ou incitations intrinsèques au travail	Motivations de conservation ou incitations extrinsèques au travail
Développement personnel	Besoin de statut
Considération reçue	Politiques de la C.S.
	Salaire
	Perception des communications interpersonnelles au travail (-)
	Satisfaction générale au travail (-)
	Satisfaction eu égard à la prise de décisions (-).
	Désir de promotions (-).

Ceux qui sont le plus satisfaits de leur pouvoir de décisions dans le

système visent davantage son maintien que son progrès, avons-nous dit lorsque nous avons analysé les résultats à cet indice. Il n'est donc pas surprenant de voir ici que moins on désire des promotions (motivation de croissance) plus on est insatisfait de la situation de travail vécue et des événements qui s'y produisent. Il semble bien que chez les administrateurs scolaires l'ensemble de la satisfaction et de l'insatisfaction au travail soit reliée à des incitations extrinsèques et des motivations de conservation. L'ensemble des données recueillies à date nous ont amenés à interpréter les résultats en fonction des personnes vivant dans le système scolaire québécois. Il y aurait lieu de s'interroger si le système lui-même ne serait pas l'une des causes principales de cette situation en renforçant, par des incitations extrinsèques, les motivations de conservation et de ce fait, en attirant dans ses cadres des individus qui acceptent de se satisfaire à ce niveau.

Résultats spécifiques

Lorsqu'on examine la répartition des administrateurs d'écoles polyvalentes aux différents éléments qui composent cet indice d'insatisfaction on observe les distributions obtenues au tableau 10 ci-dessous.

TABLEAU 10

REPARTITION POURCENTUELLE DES ADMINISTRATEURS D'ECOLES POLYVALENTES AUX ELEMENTS CONSTITUANTS DE L'INDICE D'INSATISFACTION CONCOMITTANTE AUX EVENEMENTS MALHEUREUX DE LA VIE DE TRAVAIL

	Importance pour l'insatisfaction							
	Nul*	Peu	Assez		Très		D'importance capitale	
	1	2	3	4	5	6	7	8
Le besoin de réussite	8	2	2	0	8	6	52	22
La considération reçue	8	0	8	2	2	12	26	42
La tâche elle-même	2	6	12	4	8	16	32	20
Les responsabilités attribuées	0	8	6	4	10	8	34	30
Les possibilités de promotion	20	22	12	14	2	16	14	0
Le développement personnel	20	18	8	4	6	6	28	10
Les politiques de la C.S.	14	8	2	2	8	4	22	40
Le système de contrôle de la C.S.	18	4	0	2	8	0	18	50
Les conditions de travail	10	4	2	4	6	10	42	22
Le salaire	44	20	4	6	12	6	4	4
Les relations avec les égaux	20	14	4	4	10	12	22	14
Les relations avec le supérieur immédiat	12	4	6	0	8	8	22	40
Les relations avec les subordonnés	2	2	2	2	2	8	28	54
La vie personnelle	12	12	6	4	8	16	30	12
Le statut personnel	14	6	0	2	6	4	42	26
La sécurité personnelle	32	12	10	10	14	6	2	14

*Voir p. 43 la signification exacte de chaque catégorie.

À partir de la moyenne calculée à chaque élément, nous obtenons l'ordonnancement suivant:

1. Les relations avec les subordonnés ---------- 7.06
2. La considération reçue ---------- 6.40
3. Le besoin de réussite ---------- 6.34
4. Les responsabilités attribuées ---------- 6.26
5. Le système de contrôle de la C.S. ---------- 6.00
6. Les conditions de travail ---------- 6.00
7. Les relations avec le supérieur immédiat ---------- 6.00
8. Le statut personnel ---------- 5.90
9. La tâche elle-même ---------- 5.86
10. Les politiques de la C.S. ---------- 5.82
11. La vie personnelle ---------- 5.12
12. Les relations avec les égaux ---------- 4.64
13. Le développement personnel ---------- 4.38
14. Les possibilités de promotion ---------- 3.60
15. La sécurité personnelle ---------- 3.58
16. Le salaire ---------- 2.76

Pour la majorité des administrateurs des écoles polyvalentes le manque de relations satisfaisantes ou la présence de relations négatives avec les subordonnés est d'importance capitale dans la frustration ressentie lors des événements malheureux vécus. La raison pour laquelle ce facteur n'apparaît pas dans la série énumérée précédemment, sur les éléments prédictifs (p. 164), est qu'il apparaît avec une telle stéréotypie qu'il est impossible de le relier à quoi que ce soit. Il faut probablement reconnaître ici l'exigence fondamentale du pédagogue qui vit d'abord

et avant tout, avons-nous déjà dit, de ses relations de communications avec ses subalternes. On a besoin de se sentir comme en famille entre enfants et parents qui s'entendent bien.

Les deux secteurs suivants de frustration sont la considération reçue et le besoin de réussite qui sont en très forte relation l'un avec l'autre ($r = .84$). Pour bien comprendre ce qui se passe ici, il faut savoir que chez les administrateurs scolaires, la considération reçue est directement reliée au besoin de statut ($r = .52$) et indirectement, via le besoin de statut, à la sécurité ($r = .54$) et aux relations avec les égaux ($r = .50$). Cet ensemble d'interrelations permet de comprendre que lorsqu'on parle de considération chez l'administrateur scolaire, c'est la reconnaissance et le maintien du statut dans le groupe qui est concerné; le groupe étant alors représenté ici par les relations avec les supérieurs et les égaux. On en arrive alors à une forme de motivations hybrides qu'il devient très difficile de satisfaire; on assiste alors à des conflits qui traînent en longueur dès qu'ils se développent le moindrement. En effet, il devient alors très difficile de découvrir le point d'équilibre requis entre les incitations intrinsèques et extrinsèques qu'il faut offrir pour relever le niveau de satisfaction de cet ensemble dynamique de besoins.

Un examen plus approfondi permet de découvrir que plus on est insatisfait d'éléments extérieurs au travail chez les administrateurs scolaires, plus on a tendance à avoir des attitudes négatives envers les autres et à reléguer au second plan la motivation qui entraînerait à traiter les gens comme des humains. Dans la même veine, moins on est intéressé à consacrer toutes ses énergies au travail, plus on est insatisfait de son travail dans le système et plus on tend à s'assurer la satisfaction des motivations de conservation dont il a été question précédemment.

C'est ainsi que l'on aura tendance à favoriser des heures de travail mieux définies tout en espérant obtenir des promotions.

Cette attitude fondamentale fait que l'on établit alors, autant avec les élèves que les subalternes employés, une série de stratégies de négociations et de chantage où des éléments extérieurs au travail priment et où la motivation au travail est laissée pour compte. Dans la ligne des auteurs américains tels Levinson* (1973) ce mode d'opération peut être qualifié de "great jackass fallacy" ou en d'autres mots, c'est le jeu de l'âne et de la carotte.

Dans la suite de l'examen de la hiérarchie des sources de frustration apparaît au quatrième rang le peu de responsabilités allouées. Chez les administrateurs scolaires, on a l'impression que le système de contrôle de la commission scolaire dont on relève est constitué de façon telle qu'il empêche de prendre ses responsabilités et, de ce fait, de réussir sa tâche. Plus on est insatisfait, plus on a l'impression d'avoir échoué à cause de la commission scolaire qui, par son système de contrôle, a empêché que l'on prenne ses responsabilités.

Cette impression de blocage de l'action par le système de contrôle de la commission scolaire se comprend davantage lorsque l'on examine la signification du rôle des conditions de travail dans le niveau de frustration ressenti. Ce système de contrôle, dans l'esprit des administrateurs d'écoles polyvalentes, est presque identique à l'ensemble des politiques de la commission scolaire ($r = .93$) et influence

---

*LEVINSON, Harry (1973). ASININE ATTITUDE TOWARD MOTIVATION. Harvard Business Review. Jan.-Fev. Pp 70-76.

directement, comme les politiques, les conditions de travail (r = .48). Ceci fait que l'on se sent partiellement brimé dans la satisfaction de ses besoins de statut (r = .44).

Un dernier ensemble de sources de frustrations, les moins importantes parmi celles étudiées ici, sont les possibilités de promotions, le développement personnel, le salaire, la vie personnelle et la sécurité. Cet ensemble dynamique, que l'on pourrait qualifier de structure de soutien de l'homme au travail, semble suffisamment assuré et formalisé pour n'intervenir que très peu dans la satisfaction ou l'insatisfaction au travail.

Comparaison des sous-groupes

Ces résultats semblent valoir pour l'ensemble des administrateurs d'écoles polyvalentes puisqu'aucune différence n'est apparue de façon significative, au niveau global, entre les groupes formés pour vérifier le phénomène. Par ailleurs, sur certains points plus particuliers, il est possible de découvrir certaines relations.

Ainsi, les politiques de la commission scolaire, son système de contrôle et les conditions de travail deviennent une source d'insatisfaction de plus en plus grande au fur et à mesure que croît la clientèle de l'école. La complexification de l'organisme exige des administrateurs scolaires un niveau de formalisation auquel ils sont, nous l'avons vu, réfractaires. Il est alors normal que les éléments plus formels que représentent les incitateurs extrinsèques de l'ensemble des sources d'insatisfaction deviennent alors prépondérants. Il faut se rappeler que les supérieurs immédiats des principaux et des adjoints ont, en ce sens, des attitudes et des comportements tout à fait semblables à leurs subalternes.

Un autre élément, le besoin de statut, prend plus d'importance selon que l'on s'adresse aux adjoints qui sont en général plus jeunes et moins expérimentés en administration scolaire que leur supérieur immédiat. On a plus tendance chez les adjoints à se sentir insatisfaits du peu de respect que le principal manifeste vis-à-vis de leur statut lors d'événements malheureux. Ceci se traduit par des critiques sur l'ingérence de ce dernier et par l'impression consécutive de perte de crédibilité auprès des élèves, des professeurs et des autorités de la commission scolaire.

4.5.4 Le profil d'une école

La satisfaction et la motivation au travail sont fonction tant des individus que du système social (organisation) dans lequel ils vivent. Dans une école polyvalente, ce système social s'étend des étudiants qui en sont le plus bas niveau jusqu'au directeur général qui est le grand responsable exécutif au niveau d'une commission scolaire donnée.

L'intérêt du client - le groupe POLY - était surtout d'obtenir une image du climat prévalant au sein de l'équipe de gestion des écoles polyvalentes. Nous avons déjà mentionné que ce climat pouvait dépendre autant de ce qui se passait à des paliers supérieurs au principal que du vécu quotidien des enseignants et des étudiants dans l'école. Notre mandat n'a consisté, par ailleurs, qu'à étudier ce qui se passait au niveau du principal et de ses adjoints. Il faudra donc tenir compte de cette limite dans l'étude des résultats qui suivent.

Du point de vue des résultats, nous avons décidé, en premier lieu, d'analyser toute l'information disponible, à savoir l'information recueillie touchant tous les aspects du profil de l'école décrits dans la première partie du présent document. En second lieu, vu l'influence du poste détenu sur la réponse à l'instrument utilisé, nous n'avons pu procéder systématiquement aux mêmes analyses statistiques que pour l'ensemble des autres données de l'étude. Nous présenterons donc les résultats aux différentes dimensions du profil de l'école en tenant compte des deux points qui précèdent partout et dès qu'il y aura lieu de le faire. De plus, si les données ont permis le calcul de certaines relations, nous en discuterons la

nature et la signification, tel que nous l'avons fait dans l'ensemble de ce qui précède dans le présent document. La nature même de l'instrument nous obligera cependant à modifier quelque peu notre mode présentation. L'attention sera portée plus immédiatement sur les résultats spécifiques comparés des principaux et des principaux-adjoints.

4.5.4.1. La perception que le répondant entretient vis-à-vis les comportements et les attitudes de son supérieur à son égard

L'analyse de la réponse aux questions de cette partie doit tenir compte du fait que le principal répondait en fonction de ses relations avec son directeur-général, tandis que le principal-adjoint livrait sa perception de son supérieur immédiat: le principal.

Chez le principal, pour l'ensemble des 21 questions regroupées ici on obtient une moyenne de 4.77. L'ensemble des principaux semble donc dire que leur supérieur immédiat agit et entretient des attitudes envers eux de style autoritaire-bienveillant. Globalement, nous disent les principaux d'écoles polyvalentes, les directeurs généraux agissent envers eux en utilisant les punitions et les récompenses possibles eu égard au conformisme de ces derniers en rapport avec ce qui leur est commandé.

Chez le principal-adjoint, la perception du supérieur immédiat, est en moyenne à 6.11. Tels que perçus par leurs subalternes, les principaux d'école seraient des personnes qui consultent tout en ayant tendance à devenir paternalistes-bienveillants dans certaines situations. Ils ont alors tendance à accorder une confiance assez substantielle à leurs subalternes tout en se réservant le contrôle des décisions à prendre. Ce type de leadership se caractérise alors chez eux par une utilisation assez fréquente de la récompense. Occasionnellement on utilisera la punition envers celui qui refuse de céder à l'autorité du supérieur qui s'est réservé le pouvoir de décisions.

Cette différence de perception peut s'expliquer de plusieurs façons. Il a été prouvé que plus on vit près physiquement de quelqu'un, plus on se sent dans la même situation, pris avec les mêmes problèmes, plus on a tendance à l'évaluer positivement. De plus, plus on croit que quelqu'un a du pouvoir et qu'il n'en cède pas, plus on a tendance à s'en sentir frustré et à l'évaluer sévèrement. Les principaux et leurs adjoints vivent souvent une situation presqu'identique au jour le jour, tandis que le directeur général vit une situation passablement différente du simple fait de sa responsabilité d'un plus grand nombre de situations. Il s'ensuit qu'il est plus difficile pour les principaux d'accepter que le directeur général s'occupe moins d'eux au jour le jour comme eux-mêmes parviennent à le faire avec leurs adjoints. N'ayant pu obtenir d'information directement des directeurs généraux, des services généraux des commissions scolaires, des enseignants et des étudiants, nous nous devons de restreindre ici notre analyse de cette différence. Peut-être aurions-nous observé la même différence à l'intérieur de l'école comme à l'intérieur de la commission scolaire.

Chez les deux groupes, plus on perçoit de façon positive son supérieur immédiat dans ses relations avec ses subalternes, plus on a tendance à dire qu'il favorise l'interaction supérieur-subordonné. En ce sens, les principaux diront, en général, que le directeur général entretient peu d'interaction avec eux et quand il le fait, c'est en gardant des distances.

Il semble que le principal, de son côté, entretienne modérément d'interaction avec ses adjoints et qu'il le fasse avec passablement de confiance. Les résultats à la question 68 au tableau 11 permettent d'énoncer ce qui précède.

TABLEAU 11

RESULTATS MOYENS DES PRINCIPAUX ET DE LEURS ADJOINTS A L'INDICE DE PERCEPTION QUE LE REPONDANT ENTRETIENT VIS-A-VIS LES COMPORTEMENTS ET LES ATTITUDES DE SON SUPERIEUR A SON EGARD

		Principaux	Adjoints
Q. 50	Perception compt. du supérieur*	4.40	6.10
Q. 51	Confiance accordée par supérieur	4.70	6.10
Q. 52	Confiance accordée au supérieur	4.80	6.13
Q. 53	Libre de parler académique	5.90	6.77
Q. 54	Libre de parler administratif	6.10	6.75
Q. 55	Libre de parler parascolaire	6.30	7.05
Q. 56	Est amical envers supérieur	5.40	6.32
Q. 58	Supérieur recherche idées acad.	4.50	5.22
Q. 59	Supérieur recherche idées admin.	3.90	5.70
Q. 60	Supérieur recherche idées parascolaires	4.20	5.80
Q. 61	Supérieur s'assure de planif.	3.90	5.97
Q. 62	Supérieur fournit condit. de travail	4.90	6.45
Q. 63	Supérieur donne idées à info.	4.00	6.02
Q. 64	Perception communic. de supérieur	4.90	6.60
Q. 66	Supérieur connaît mes problèmes	4.10	5.67
Q. 67	Supérieur s'intéresse à mon succès	5.40	6.30
Q. 68	Interaction égaux et supérieur	4.80	6.52
Q. 74	Supérieur aide à régler les problèmes	4.30	5.95
Q. 77	Supérieur utilise réunions pour problèmes	4.30	5.32
Q. 78	Supérieur utilise idées du répondant	4.60	5.38
Q. 82	Niveau d'objectifs du supérieur	4.70	6.20

*Voir dans la partie sur le rationel le texte complet de la question et des catégories de réponse.

Une autre question qui permet de distinguer les gens satisfaits de ceux qui ne le sont pas est le fait que plus on a une perception positive de son supérieur immédiat, plus on a tendance à attribuer à ce dernier des comportements positifs lorsqu'il s'agit de rechercher et utiliser les idées de ses subalternes sur les sujets académiques de l'école. Ici, la vérification statistique de la différence observée entre les deux groupes ne saurait donner des résultats significatifs. C'est donc de la même façon que le principal et l'adjoint jugent chacun son supérieur immédiat sur ce point.

Lorsqu'ils identifient les points forts de leur supérieur immédiat réciproque, les principaux et leurs adjoints insistent sur les mêmes points en ce qui concerne la liberté de parler de sujets administratifs tels le budget et l'engagement d'enseignants ainsi que de sujets parascolaires. Chez les adjoints, il faut relever aussi la liberté de parler de sujets académiques tels que le choix des manuels et les politiques pédagogiques. Sauf pour les sujets administratifs où les résultats sont identiques, le principal-adjoint a une perception plus positive de la permissivité de son supérieur immédiat que ce dernier n'en a une du sien: le directeur général.

C'est sur les points les plus faibles qu'ils attribuent à leur supérieur immédiat que les principaux et leurs adjoints se différencient ici.

Chez les principaux, on considère que le directeur général a une conduite plutôt autocratique mais bienveillante lorsqu'il s'agit de rechercher et d'utiliser les idées de ses subalternes sur des sujets administratifs. Il en va de même lorsque l'on demande au principal si son directeur général s'assure que la planification et l'établissement de priorités se fassent comme il se doit. Il faut

remarquer ici que les directeurs généraux ne semblent pas se préoccuper plus de planification que leurs subalternes puisqu'ils obtiennent une moyenne de 4.82* et que les principaux ont une moyenne de 4.80.

Les adjoints sont en général plus satisfaits, à l'égard de ces points, de la conduite de leur principal que ce dernier ne l'est de son supérieur immédiat. Il faut noter cependant qu'aucune différence n'est observable quant aux comportements et aux attitudes de planification des principaux et de leurs adjoints.

Ce dont les adjoints sont le moins satisfaits dans leurs relations avec leur supérieur immédiat est que ce dernier ne les consulte pas assez lorsqu'il s'agit de découvrir des idées sur le plan académique, qu'il a tendance à devenir autocrate-paternaliste lorsqu'il s'agit d'utiliser les réunions de groupes pour résoudre les problèmes scolaires ou d'utiliser les idées ou suggestions émises lors de telle réunions.

Ceci est conforme au comportement idiosyncratique dont nous avons parlé précédemment et à certaines remarques recueillies et qui laissaient percevoir que le principal utilisait plus les réunions de groupe pour faire passer ses idées ou élaborer ses stratégies personnelles que pour résoudre en équipe les problèmes posés.

---

*MULTI-SERVICES PROFESSIONNELS (M.S.P.) Inc. (1972). PREPARATION DU DOCUMENT 17: Brève présentation de la synthèse des informations recueillies au cours d'entrevues préliminaires.

4.5.4.2 La perception du répondant vis-à-vis les comportements de leadership de son supérieur

A- Les variables causales

Dans le modèle utilisé, les variables causales portent sur le climat de l'organisation et sur le leadership comme tel. Le climat de l'organisation comprend l'engagement vis-à-vis des objectifs, le processus décisionnel et la coopération d'équipe. Le leadership porte sur le support reçu du supérieur, la réceptivité eu égard aux idées du répondant, l'accent mis sur les objectifs, la mise sur pied d'équipes de travail, la facilitation du travail et la prise de décisions. L'ensemble de ces variables est d'autant plus important que Likert 1967* rapporte des observations qui montrent que les perceptions que les subordonnés en ont sont en relation directe (= +.65 à +.70) avec les comportements réels des supérieurs. Ces comportements et cette perception sont en relation directe avec le rendement, à savoir que, plus l'on se rapproche d'un style de leadership flexible, plus le rendement tend à augmenter.

*LIKERT, Rensis (1967). THE HUMAN ORGANIZATION: Its Management and Value. McGraw-Hill, New York. Page 82.

1- Le climat de l'organisation

Contrairement aux données de la section précédente, lorsqu'il s'agit du climat de l'organisation, le principal adjoint a une perception des comportements de son supérieur équivalente à celle que ce dernier entretient vis-à-vis du directeur général. Le climat que le principal-adjoint perçoit dans l'école est à l'image de celui que son principal perçoit à la commission scolaire. Voici les résultats des deux groupes sur chacune des trois dimensions du climat de l'organisation.

	Principaux	Adjoints
Engagement vis-à-vis des objectifs	4.45	4.67
Le processus décisionnel	4.37	4.54
La coopération d'équipe	4.20	5.38

Ces résultats confirment l'homogénéité du milieu de l'éducation dont nous avons déjà parlé depuis le début du présent document. En effet, si à partir d'un objet-personne-situation différent on arrive au même résultat, celui-ci ne peut qu'être la conséquence d'une certaine identité entre les personnes et les situations dans le système. Cette identité se traduit, pour l'instant, par une perception de comportements de type autocrate-bienveillant.

En pratique, le comportement du supérieur immédiat, qu'il soit principal ou directeur général, se présente sous forme de pressions qui se traduisent par l'imposition de standards de rendement serrés, de limitations de personnel, de budgets étroits. Le consentement basé sur la crainte et la peur entraîne alors des attitudes négatives telles la méfiance, des communications anémiques, des niveaux

d'influence, de motivation et de coopération de plus en plus bas, des objectifs de rendement de moins en moins élevés et un blocage au niveau des résultats. Le résultat final se traduit dans l'organisation par l'absentéisme et le roulement de personnel. Nous n'avons que des données partielles d'observation de ce résultat final; mais toutes les écoles visitées nous ont permis de voir des membres de l'équipe de gestion s'absenter et un roulement de personnel qu'il faudrait étudier.

Afin d'illustrer davantage la perception du climat de l'organisation, le tableau 12 présente les résultats moyens obtenus à chacun des item constituant cette dimension du profil de l'école.

Ces résultats permettent de comprendre l'homogénéité observée au début et la différence des deux situations. Tous les résultats obtenus, sauf à la question 69, montrent des résultats équivalents entre les adjoints qui évaluent leur principal et ce dernier qui évalue son directeur général. La seule question où l'on observe une différence soulève des interrogations sérieuses sur la formation au travail d'équipe reçue par la majorité des directeurs généraux. C'est à ce niveau que la perception du principal est à son plus bas et elle démontre que le directeur général agit en autocrate-bienveillant avec des tendances vers l'autocratie d'exploitation lorsqu'il travaille en équipe avec ses subalternes. Assez paradoxal, c'est l'endroit où le principal est le mieux perçu par ses adjoints. Peut-être y a-t-il lieu ici de formuler certaines réserves quant à ce résultat, étant donné qu'à l'école on vit souvent côte à côte physiquement et que l'on a alors tendance à vivre des relations informelles de groupe à longueur de journée. Ces relations seraient alors suffisantes à expliquer la différence observée et la similarité de perception du principal et des adjoints sur tous les autres points.

TABLEAU 12

RESULTATS MOYENS DE LA PERCEPTION DES PRINCIPAUX
ET DE LEURS ADJOINTS SUR LE CLIMAT DE L'ORGANISATION

		Principaux	Adjoints
-L'engagement vis-à-vis des objectifs:			
Q. 39	Décision objectifs de l'école	4.50	4.27
Q. 40	Perception responsabilité objectifs	4.20	4.70
Q. 83	Décision d'objectifs in C.S.	4.10	4.63
Q. 84	Perception de responsabilité in C.S.	5.00	5.10
-Le processus décisionnel:			
Q. 36	Niveau décisions académiques	5.00	5.25
Q. 71	Prise de décisions à la C.S.	4.10	4.05
Q. 73	"Decision-makers" conscients problèmes	4.00	4.32
-La coopération d'équipe:			
Q. 35	Travail d'équipe dans l'école	4.90	5.25
Q. 69	Travail d'équipe à la C.S.	3.50	5.50

L'allure globale des résultats suggère aussi que l'absence de planification et d'organisation relevées dans une autre partie du présent document seraient tributaires des comportements des administrateurs en situation de gestion. Lorsque l'on fonctionne de façon autocratique, il y a peu de chance que l'on développe des systèmes de gestion où chacun se retrouve puisque son pouvoir réside alors surtout dans l'entretien d'une certaine confusion où l'on est le seul à se reconnaître. On garde alors pour soi toute la direction de l'organisation et l'on évite soigneusement de planifier, de fournir des objectifs et un pouvoir de décision permettant

à ses subalternes d'y arriver par leurs propres moyens.

2- Le leadership

Alors que les principaux d'école ont tendance à favoriser la consultation, les directeurs généraux favoriseraient davantage l'autocratie bienveillante. C'est du moins la perception que nous en livrent leurs subordonnés immédiats. Le tableau 13 illustre cette situation en fournissant les résultats obtenus tant des principaux que de leurs adjoints aux différentes dimensions du leadership.

TABLEAU 13

RESULTATS MOYENS OBTENUS CHEZ LES PRINCIPAUX ET LEURS ADJOINTS AUX DIFFERENTES DIMENSIONS DU LEADERSHIP

	Principaux	Adjoints
- Le support reçu du supérieur	4.70	6.12
- La réceptivité eu égard aux idées du répondant	5.15	6.22
- L'accent mis sur les objectifs	4.70	6.20
- La mise sur pied d'équipes de travail	4.55	5.92
- La facilitation du travail	4.27	6.15
- La prise de décisions	5.10	5.59

Le seul détail de ce tableau qui semble discordant est le fait que la perception des principaux et des adjoints est identique sur un seul point dans leur perception des comportements de leadership de leur supérieur immédiat respectif· la prise de décisions. Il faut se rappeler que ce point était aussi identique dans la perception du climat de l'organisation. Que ce soit en termes de climat à éta-

blir ou de leadership à exercer, les directeurs généraux et les principaux semblent se comporter de la même façon lorsqu'il s'agit de prendre des décisions: ils consultent un peu mais gardent le contrôle total des décisions à prendre.

Pour les autres dimensions ou comportements de leadership, il semblerait que les directeurs généraux auraient tendance à agir en autocrates bienveillants alors que les principaux d'école auraient davantage tendance à consulter leurs adjoints. Le directeur général et les principaux vivent à distance alors que le principal et ses adjoints vivent côte-à-côte. La différence de situation mentionnée précédemment pourrait aussi rendre compte d'une partie des résultats. Aurions-nous recueilli de l'information auprès des collaborateurs immédiats du directeur général au siège social, que nous aurions peut-être alors obtenu des résultats semblables à ceux obtenus chez les principaux-adjoints.

Le tableau 14 permet de concrétiser davantage dans le détail les résultats en fournissant les résultats moyens obtenus chez les principaux et les adjoints aux différentes questions servant à mesurer les dimensions du leadership.

Toutes ces variables ont déjà été traitées lors de l'examen de l'indice de perception que le répondant entretient vis-à-vis les comportements et les attitudes de son supérieur à son égard. Nous avons cependant voulu reproduire les résultats ici puisqu'ils prennent un sens différent lorsqu'on les fait intervenir dans la mesure du leadership eu égard aux éléments qui composent cette dimension.

TABLEAU 14

RESULTATS MOYENS DES PRINCIPAUX ET DE LEURS ADJOINTS
AUX DIFFERENTES QUESTIONS MESURANT LE LEADERSHIP

	Principaux	Adjoints
-Le support reçu du supérieur:		
Q. 50 Perception compt. du supérieur	4.40	6.10
Q. 67 Supérieur s'intéresse à mon succès	5.40	6.30
Q. 74 Supérieur aide à régler les problèmes	4.30	5.95
- La réceptivité eu égard aux idées du répondant:		
Q. 58 Supérieur recherche idées acad.	4.50	5.22
Q. 59 Supérieur recherche idées admin.	3.90	5.70
Q. 60 Supérieur recherche idées parascolaire	4.20	5.80
Q. 53 Libre de parler académique	5.90	6.77
Q. 54 Libre de parler administratif	6.10	6.75
Q. 55 Libre de parler parascolaire	6.30	7.05
-L'accent mis sur les objectifs:		
Q. 82 Niveau d'objectifs du supérieur	4.70	6.20
-La mise sur pied d'équipes de travail:		
Q. 68 Interaction égaux et supérieur	4.80	6.52
Q. 77 Supérieur utilise réunions pour problèmes	4.30	5.32
-La facilitation du travail:		
Q. 61 Supérieur s'assure de planification	3.90	5.97
Q. 62 Supérieur fournit condit. de travail	4.90	6.45
Q. 63 Supérieur donne idées & info.	4.00	6.02
-La prise de décisions:		
Q. 72 Participation répondant aux décis.	5.60	5.80
Q. 78 Supérieur utilise idées du répondant	4.60	5.38

Lorsqu'il apporte son support à ses principaux, le directeur général donne l'impression à ceux-ci qu'il peut fréquemment être amical et encourageant et qu'il s'intéresse un peu à leur succès dans l'exercice quotidien de leurs fonctions. Il lui arrive aussi, un peu, d'essayer de les aider à résoudre les problèmes auxquels ils font face.

Le principal, de son côté, est assez fréquemment amical et encourageant envers ses adjoints et s'intéresse assez bien à leur succès. Lorsqu'il rencontrent des problèmes, il a tendance à les aider beaucoup.

Autant chez les principaux que chez les adjoints, on sent un décalage entre la liberté de parler qu'offre le supérieur immédiat et la réceptivité qu'il manifeste aux idées émises. En effet, dans les deux cas, on se sent assez libre de parler mais les principaux sentent que le directeur général recherche parfois leurs idées alors qu'eux recherchent souvent celles de leurs adjoints. De façon générale, le comportement des principaux semble se maintenir de façon constante du point de vue réceptivité en ce sens qu'ils sont globalement consultatifs vis-à-vis de leurs adjoints. Chez les directeurs généraux, par ailleurs, on semble laisser les gens libres de parler mais, lorsqu'il s'agit de rechercher des idées de ces mêmes personnes, l'attitude semble se refermer et l'on redevient paternaliste ou autocrate-bienveillant. Il faudrait se demander ici jusqu'où le directeur général se sent libre d'utiliser des idées de ses subalternes et jusqu'où ces derniers peuvent fournir des idées pouvant permettre de régler les problèmes d'ensemble qu'il rencontre. Nous n'avons pu obtenir cette information pour la présente étude; mais il semble bien que l'hétérogénéité observée ici soit situationnelle puisque lorsque les attitudes sont mesurées sans référence à des situations particulières, elles apparaissent de façon identique et avec la même intensité, quel que soit le ni-

veau de gestion de l'administrateur-scolaire.

Alors qu'à l'école il semble y avoir modérément d'interaction entre les membres de l'équipe de gestion, la confiance semble diminuer lorsqu'on arrive à la commission scolaire où l'on observe peu d'interaction entre des gens qui gardent leurs distances, les uns par rapport aux autres. Il faut se rappeler que les principaux et leurs adjoints font partie d'un même groupe qui négocie des droits et des pouvoirs avec la commission scolaire dont le représentant officiel est le directeur général. Il est alors assez normal d'observer une certaine entente entre les principaux et leurs adjoints comme une certaine distance entre eux (les "syndiqués") et le directeur général (le patronat). Cette différence de situation s'observe davantage lorsqu'il s'agit de donner des idées et des informations à ses subalternes. Les principaux semblent en donner beaucoup à leurs adjoints alors que le directeur général ne semble en donner qu'un peu à ses subalternes que sont les principaux. Il y a tout lieu de croire que les officiers de la commission scolaire seraient plus satisfaits que les principaux à cet égard. N'étant pas "syndiqués", ils ont une situation similaire à celle du directeur général et il est probable que l'entente au niveau de l'équipe qu'ils forment avec ce dernier leur apporte le même niveau de satisfaction ou de frustration que l'équipe de gestion de l'école en apporte aux principaux-adjoints.

L'un des points où la différence de perception est des plus élevée est la question de planification. Certaines réserves s'imposent par ailleurs si l'on se rappelle que planifier, pour l'équipe de gestion de l'école, signifie surtout élaborer des horaires, distribuer des places-élèves, des charges d'enseignement aux professeurs, etc. On conçoit alors facilement que le principal puisse aider ses ad-

joints à planifier leur organisation. Lorsqu'il s'agit d'objectifs, la faiblesse que les principaux semblent observer chez les directeurs généraux est la même que celle déjà observée chez ces deux groupes.

B- Les variables causales/intermédiaires: la confiance mutuelle

Les principaux d'écoles polyvalentes et leurs adjoints semblent entretenir une certaine confiance mutuelle les uns envers les autres si l'on se fie au résultat moyen de 6.11 que l'on obtient chez les adjoints.

Par ailleurs cette confiance n'est pas complète et l'entrevue permet d'observer que de façon générale on garde une certaine distance les uns envers les autres "au cas où" les règles du jeu ne seraient pas respectées par l'un ou l'autre des interlocuteurs.

Avec une moyenne de 4.75, les principaux ont l'impression que leur directeur général exige d'eux une confiance servile de serviteurs envers leur maître. Il semble bien que de leur côté il ne lui font pas plus confiance. La servilité est basée sur la méfiance et entraîne la réciproque. Voici les résultats obtenus aux deux questions concernées.

	Principaux	Adjoints
Confiance accordée par le supérieur	4.70	6.10
Confiance accordée au supérieur	4.80	6.10

Alors que l'on peut parler d'une certaine confiance mutuelle entre les principaux et leurs adjoints, il semble bien qu'il faille voir une certaine méfiance réciproque entre les principaux et les directeurs généraux.

Il faut bien comprendre ici que les principaux et leurs adjoints oeuvrent, à toutes fins pratiques, au sein d'une même situation de travail, en ce sens que

les problèmes qu'ils rencontrent sont souvent de même niveau et de même nature à l'intérieur de l'école. De plus, les principaux, comme les adjoints, font partie du même "syndicat" et revendiquent sur les mêmes points.

Pour les directeurs généraux et les principaux, la situation est nettement différente. Les premiers sont en poste pour s'occuper de politiques générales et de gestion globale d'une partie du réseau. Ils rencontrent alors une série de problèmes et vivent un ensemble de situations qui ne sauraient avoir leur équivalent dans les écoles. Parmi ces problèmes et ces situations, il faut noter le fait qu'ils sont identifiés au patronat alors que les principaux et leurs adjoints ont plus tendance à s identifier à leur propre groupe, à la force "syndicale" qui les représente. Il est alors à peu près impossible d'obtenir des résultats différents de ceux déjà observés.

Il semble bien que cette différence fondamentale entre les pôles d'identification des deux groupes soit à la source d'un ensemble de conflits observés tant par nous que par les membres du groupe POLY qui ont visité les écoles. A l'école, on se plaint de l'ingérence des services de la commission scolaire dans la prise de décision interne de l'école. A la commission scolaire, on dit agir ainsi parce que les principaux d'écoles ne tiennent pas compte de l'ensemble des problèmes de la commission dans leurs demandes et dans les décisions qu'ils prennent. A remarquer que dans cet exemple de conflit, la méfiance mutuelle est à la source d'une certaine confusion entre les relations de service (horizontale) et les relations d'autorité (verticale).

Ce même type de conflit se retrouve à l'intérieur de l'école où les personnels professionnels délégués par les services de la commission scolaire se plaignent des tentatives des principaux et de leurs adjoints pour établir une autorité décisionnelle sur eux dans certains aspects de leur travail. Cette plainte s'accompagne chez les principaux d'une réciproque; ils reprochent aux professionnels non-enseignants de ne pas s'intégrer et s'identifier à la vie de l'école.

C- Les variables intermédiaires: les communications

Les communications dans un organisme en santé devraient normalement être précises et ouvertes à la discussion, circuler autant de bas en haut que de haut en bas et tenir compte des problèmes rencontrés aux différents niveaux de la structure organisationnelle. C'est du moins l'ensemble des points que les théoriciens des communications considèrent essentiels au bon fonctionnement de l'organisme.

Il est normal de retrouver ici une attitude différentielle entre le principal et ses adjoints. Alors que ces derniers semblent percevoir un certain climat de consultation au niveau des communications, (M = 5.28), les principaux se sentent nettement dans un système autocrate-bienveillant (M = 4.22). Cette différence s'explique surtout par le fait que les communications directes supérieur-subordonné sont plus positives entre les adjoints et leur principal qu'entre ce dernier et son supérieur immédiat: le directeur général. Cette différence apparaît aux questions 64 et 66 du tableau 15. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de communications orientées vers la tâche (Q. 26) et de celles originant tant des enseignants que des étudiants, les principaux et leurs adjoints ont une perception identique, chacun considérant que son supérieur agit en autocrate-bienveillant. Ces résultats confirment, du moins partiellement cette fermeture sur le groupe des principaux et de leurs adjoints avancées dans la partie précédente du présent chapitre. On communique entre membres du groupe parce qu'on entretient une certaine confiance mutuelle et des intérêts communs, mais on craint et on se méfie des communications venant de l'extérieur, qu'elles originent de paliers supérieurs ou inférieurs de l'organisation. Nous verrons plus loin, dans la partie traitant de la perception de soi, que l'on a tendance à se voir agir au niveau de communications en fonction des normes de son groupe d'abord

TABLEAU 15

RESULTATS MOYENS DES PRINCIPAUX ET DE LEURS AJOINTS
AUX DIFFERENTES QUESTIONS MESURANT LES COMMUNICATIONS

	Principaux	Adjoints
Q. 26 Direction circulation information	4.30	4.85
Q. 64 Perception communic. de supérieur	4.90	6.60
Q. 65 Précision communic. bas vers haut	3.60	4.00
Q. 66 Supérieur connaît mes problèmes	4.10	5.67

avec une tendance à imiter la façon d'agir de son supérieur immédiat dans ce domaine. Pour l'instant, qu'il suffise de donner les résultats comparatifs suivants:

COMMUNICATIONS

	Perception de son supérieur	Perception de soi
Principaux	4.22	4.97
Adjoints	5.28	5.37

Plus précisément ici, il semble bien que les principaux et leurs adjoints ont tendance à établir dans l'école un climat de communications qui se rapproche de la consultation. Chez les adjoints, cette perception s'inscrit nettement dans une approche consultative, tandis que chez le principal, il semble que la méfiance qui existe entre lui et son supérieur immédiat l'entraîne à être parfois consultatif,

souvent autocrate-bienveillant.

Ce qui nous apparaît plus important de noter ici est que la relation souvent relevée entre les communications et les autres attitudes ou comportements observés tant en administration que dans la satisfaction au travail dans le présent document s'explique ici par au moins deux facteurs: la méfiance vis-à-vis des membres de l'organisme extérieurs à son groupe d'appartenance et la fermeture sur le groupe qui en résulte. Ceci explique le fait que du point de vue administratif, par exemple, on oublie les objectifs pour adopter alors un comportement plus politique qui s'exprime dans des stratégies.

D- Le résultat final: indice de frustration

L'indice de frustration nous apparaît important ici surtout pour découvrir si les principaux et les adjoints, en plus d'avoir démontré une certaine insatisfaction aux chapitres consacrés à cette partie de l'étude, désirent que leur supérieur immédiat réciproque change ou conserve son style de leadership. Le tableau 16 fournit des résultats assez éloquents à cet effet. Alors que les principaux désirent que leur supérieur immédiat passe d'un style autocrate-bienveillant à un style consultatif, les adjoints ne désirent qu'une amélioration de la consultation dont ils sont l'objet dans l'école.

Un point important à noter, est que le niveau de frustration est le même lorsque l'on prend les deux groupes globalement. En regroupant selon la clientèle de l'école, le phénomène suivant apparaît: les principaux sont plus frustrés lorsqu'ils sont dans les plus petites unités. Dans les plus grandes écoles, ils sont aussi plus frustrés que leurs adjoints. Dans les petites écoles, les principaux sont moins frustrés que leurs adjoints. Ces derniers, sont plus frustrés que les adjoints des écoles les plus grosses.

Pour comprendre le phénomène des écoles plus populeuses, il faut se rappeler qu'elles sont situées dans des régions plus urbanisées où les commissions scolaires sont aussi plus importantes quant à leur grosseur. La frustration ressentie chez les principaux pourrait alors s'expliquer par une distance plus grande entre lui et les centres de prises de décision et par une complexification administrative de la commission scolaire qui rend plus difficile la participation des niveaux inférieurs de gestion. Cette frustration peut aussi s'expliquer par le fait que plus les écoles ont une clientèle nombreuse, plus les adjoints ont tendance à se refermer sur les groupes dont ils sont responsables et à les gérer comme une

une série de petites écoles. Le principal est alors, à toutes fins pratiques, isolé du contact régulier avec les enseignants et les étudiants. C'est là une source de frustration puisque les relations avec les subalternes sont d'importance capitale pour la satisfaction des administrateurs d'écoles polyvalentes (Cf. p. 167). C'est d'ailleurs une des frustrations que les principaux des écoles plus nombreuses ont exprimée spontanément en entrevue. Cette dernière frustration aurait alors pour effet de renforcer la frustration ressentie quant à l'influence exercée au niveau administratif de la commission scolaire.

Dans les écoles plus petites, aussi plus rurales, chacun connaît personnellement son homologue et son supérieur. De plus, les besoins de prestige et de statut y sont plus renforcés. Il est alors normal de voir le principal frustré de ne pouvoir exercer autant d'influence qu'il aimerait et surtout se plaindre de ce que le pouvoir politique (la Commission Scolaire) joue un rôle qu'il aurait tendance, lui, à conserver au niveau technocratique, sans avoir de comptes à rendre à la population.

La situation chez les adjoints est quelque peu différente et pourrait s'expliquer par le fait que plus l'école est petite, plus le principal peut avoir tendance à s'ingérer dans les activités de ses adjoints et continuer à mener une école comme il était habitué de le faire avant d'accéder à la gestion d'une école polyvalente. Il y a aussi que plus l'école est petite, plus il est difficile de se créer une division isolée et plus alors il ne reste qu'une possibilité: travailler en équipe à la gestion globale de l'école. La division du travail doit alors se faire plus en fonction des opérations administratives qu'en fonction des secteurs de clientèles.

TABLEAU 16

RESULTATS MOYENS DES ELEMENTS DE L'INDICE DE FRUSTRATION CHEZ LES PRINCIPAUX D'ECOLES POLYVALENTES ET LEURS ADJOINTS

	Principaux	Adjoints
- Influence désirée:		
Q. 22 Influence répondant (devrait)	6.00	6.88
- Influence accordée:		
Q. 58 Supérieur recherche idées acad.	4.50	5.22
Q. 59 Supérieur recherche idées admin.	3.90	5.70
Q. 60 Supérieur recherche idées parascol.	4.20	5.80
Q. 72 Participation répondant aux décisions	5.60	5.80
- Indice de frustration:		
$22 - \left(\frac{(58 + 59 + 60)}{3} + \frac{72}{1} \right) \div 2 =$	1.10	1.19
Pour les principaux: 6.00 - 4.90 = 1.10 Pour les adjoints: 6.88 - 5.69 = 1.19		

Ce qu'il est très important de noter ici en dernier lieu est que l'influence accordée se répartit de façon assez constante entre les différents éléments utilisés pour l'évaluer chez les adjoints. Chez les principaux, alors qu'ils ont l'impression de vivre dans une situation de leadership consultatif lorsqu'il s'agit de décisions qui concernent leur travail, ils perçoivent qu'ils ont peu d'influence sur la conduite du directeur général dans d'autres domaines et c'est

là, semble-t-il qu'ils tirent la principale source de leur insatisfaction. Encore une fois, il serait important de connaître la réaction tant des supérieurs des principaux que des subordonnés que sont les enseignants et les étudiants avant de poursuivre plus loin la signification des résultats obtenus ici.

4.5.4.3 La perception du répondant eu égard à ses propres comportements de leadership administratif

A- Les variables causales: perception de son leadership chez le principal d'école et l'adjoint

La perception que la personne a de ses propres attitudes et comportements joue un rôle primordial sur le niveau de réceptivité dont il fera preuve face au changement nécessaire à l'évolution de l'organisme dont il fait partie, d'autant plus s'il participe à l'administration de celui-ci.

Rappelons brièvement que la mesure de la perception du répondant sur son propre leadership portait sur:

- Le support apporté aux professeurs.
- La réceptivité apportée aux idées des subalternes.
- La mise sur pied d'équipes de travail.
- La facilitation du travail.
- La prise de décisions.
- Le support apporté aux étudiants.
- La réceptivité aux idées des étudiants.

Le tableau 17 permet d'observer rapidement les résultats obtenus à ces mesures qui montrent que lorsqu'on arrive à la perception de soi, l'homogénéité redevient telle qu'aucun des résultats exposés ne permet de parler de différence entre les principaux et leurs adjoints. De plus, tous les résultats globaux observés se situent dans les catégories 5 et 6 qui révèlent normalement l'exercice d'un leadership consultatif. Même parmi les résultats spécifiques, un seul point dénote une attitude bienveillante-autocrate simultanément chez les principaux et les adjoints.

TABLEAU 17

RESULTATS MOYENS, DE LA PERCEPTION DES PRINCIPAUX ET DES PRINCIPAUX-ADJOINTS D'ECOLES POLYVALENTES, DE LEURS COMPORTEMENTS DE LEADERSHIP

	Principaux	Adjoints
- Le support apporté aux enseignants:	5.27	5.71
Q. 1 Perception du comportement par enseignants	5.80	5.88
Q. 7 Perception intérêt aux enseignants	5.00	5.80
Q. 38 Perception aide enseignants	5.00	5.45
- La réceptivité apportée aux idées de ses subalbernes (enseignants):	5.77	6.11
Q. 8 Enseignants sujets académiques	5.20	5.95
Q. 9 Enseignants sujets para-scolaires	5.50	6.38
Q. 12 Recherche idées d'enseignants	6.20	6.05
- La mise sur pied d'équipes de travail:	5.40	5.49
Q. 33 Interactions avec enseignants	5.60	5.65
Q. 48 Rencontres de groupe vs problèmes/école	5.20	5.32
- La facilitation du travail:	6.07	6.17
Q. 45 S'assure de planification	5.60	5.67
Q. 46 Fournit conditions de travail	6.60	6.32
Q. 47 Donne idées et info. aux enseignants	6.00	6.50
- La prise de décisions:	5.60	5.67
Q. 37 Participation enseignants décisions	5.60	5.67
- Le support apporté aux étudiants:	5.20	5.34
Q. 2 Perception du comportement par étudiants	5.60	5.40
Q. 32 Perception intérêt étudiants	4.80	5.27
- La réceptivité aux idées des étudiants:	5.45	5.43
Q. 10 Etudiants sujets académiques	5.10	6.10
Q. 11 Etudiants sujets para-scolaires	5.90	5.75
Q. 13 Recherche idées étudiants acad.	4.80	4.47
Q. 14 Recherche idées étudiants para-scol.	6.00	5.40

C'est lorsqu'il s'agit de rechercher les idées des étudiants sur des sujets académiques. Ceci est conforme à l'attitude dogmatique étudiée précédemment* chez les administrateurs scolaires où nous disions:

"Voici l'une des contradictions les plus intéressantes chez celui qui est dogmatique: il refuse obstinément tout ce qu'il considère hors de l'ordre établi ou hors de l'idéologie à laquelle il adhère; du même souffle, il est prêt à décider pour "la plupart des gens" de ce qui est bon pour eux. C'est ainsi que fonctionne un administrateur scolaire sur deux. Comment peut-il alors favoriser l'initiative pédagogique et l'auto-détermination de ceux dont il a le plus la responsabilité: les enfants?

En même temps qu'ils agissent ainsi, 50% des administrateurs scolaires ferment systématiquement la porte à toute possibilité d'approche critique. Ou, du moins, refusent-ils que le débat soit public. Et l'atelier pédagogique? Cette forme d'intolérance se relie d'ailleurs statistiquement à l'exercice du pouvoir pour l'orientation vers la tâche (614 et 616) ainsi qu'à la surveillance étroite des subordonnés (615).

Peut-être avons-nous ici l'explication du refus de poser des gestes pour orienter les subordonnés vers la tâche. En effet, cette forme d'intolérance que l'on observe répond à un besoin de se défendre devant la vulnérabilité ressentie. Exercer des pressions sur les subordonnés devient alors plus un moyen de conserver un statut, une image, qu'une saine orientation vers la tâche."

---

*Document 2-14. Ibidem pp 122-124.

Pour ce qui est de l'ensemble des autres résultats, nous pouvons rappeler que les administrateurs scolaires sont conformes à eux-mêmes lorsqu'ils se disent "consultatifs". C'est l'image qu'ils se font et qu'ils croient projeter, comme c'est celle qu'ils aimeraient que leurs supérieurs leur projettent tout en adoptant un certain nombre de comportements qui pourraient l'appuyer. Par ailleurs, ils ne semblent pas se sentir eux-mêmes ni sentir leurs subalternes prêts à prendre l'entière responsabilité de la prise de décision puisqu'ils se contenteraient d'être consultés et de consulter ces derniers. Cet ensemble de résultats, plus que tout autre déjà analysé sur le profil de l'école, demanderait à être vérifié par une consultation de recherche auprès des subalternes concernés. Il y aurait lieu de voir aussi jusqu'où les supérieurs des principaux projetteraient d'eux-mêmes une image "consultative" plutôt que celle d'autocrate-bienveillant que nos répondants nous en ont donnée. Il y a quand même lieu de s'interroger puisque, d'une part, les administrateurs scolaires font habituellement preuve d'une insécurité assez marquée et que, d'autre part, généralement plus une personne souffre d'insécurité, plus elle a tendance à développer d'elle-même une image idéalisée qui réfère plus à des principes qu'à la réalité.

B- Les variables causales/intermédiaires: perception des principaux et des adjoints de la confiance mutuelle entre eux et les enseignants

Nous avons vu que la confiance mutuelle posait des problèmes sérieux lorsque le principal d'école référait à son supérieur immédiat: le directeur général. Nous avons vu aussi que cette confiance mutuelle semblait exister, tout en acceptant des réserves, entre les principaux et leurs adjoints. Qu'en est-il lorsque ce sont les enseignants qui sont en cause dans la relation de confiance?

En général, les principaux et leurs adjoints semblent faire confiance aux enseignants jusqu'à une certaine limite puisqu'ils utilisent la catégorie beaucoup avec certaines réserves.

Même si globalement les résultats sont identiques, on peut observer que les principaux croient moins que leurs adjoints que les enseignants leur font confiance. Il faut se rappeler que les adjoints transigent directement avec les enseignants plus souvent que ne le font les principaux. Il semble bien qu'il faille reconnaître ici une situation semblable à celle observée chez les directeurs généraux et l'image qu'ils projettent chez les principaux. En effet, dès que la distance, tant physique que psychologique, augmente, plus les personnes sont vulnérables, plus elles ont tendance à croire que les autres ne leur font pas confiance, sans se rendre compte que cette perception peut avoir des fondements tout à fait subjectifs. De plus, les adjoints semblent référer facilement au principal tout problème rencontré avec les enseignants quand lui, par ailleurs, a le mandat de les régler sans avoir toujours l'autorité nécessaire pour ce faire. Le principal devient alors celui qui risque le plus d'amener les enseignants à développer une image négative de sa personne, une image de personne qui punit et récompense selon certains critères

TABLEAU 18

PERCEPTION DES PRINCIPAUX ET DE LEURS ADJOINTS
DE LA CONFIANCE MUTUELLE EXISTANT
ENTRE EUX ET LEURS ADJOINTS

	Principaux	Adjoints
- Confiance mutuelle:	5.50	5.96
Q. 5 Confiance aux enseignants	5.80	5.85
Q. 6 Confiance des enseignants	5.20	6.07

plus ou moins définis à l'avance. Peut-être qu'en soumettant la question aux enseignants eux-mêmes, les résultats seraient beaucoup moins différents que ceux que nous observons ici. Cette étude est à faire si l'on veut connaître davantage la situation.

C- Les variables intermédiaires

Dans la perception de soi, le répondant devait se prononcer sur des éléments se rapportant directement à lui-même et sur d'autres se rapportant à l'influence désirable ou réelle des étudiants, des enseignants, des personnels des services de la commission scolaire. Voici en premier lieu les résultats de la perception d'eux-mêmes des principaux et de leurs adjoints.

Perception que les principaux et leurs adjoints ont de leur influence

Les principaux comme leurs adjoints se voient dans un système consultatif en termes d'influence exercée autant que du point de vue influence désirée.

Voici les données moyennes à ces deux questions chez les deux groupes:

	Principaux	Adjoints
Influence accordée	5.40	6.20
Influence désirée	6.00	6.88

Ceci est tout à fait conforme à leurs motivations de conservation dont nous avons parlé au début du présent document. On ne désire pas le changement mais simplement une amélioration des conditions existantes. C'est aussi une attitude consistante avec les prescriptions de rôle pertinentes à leur fonction sociale. La société tend à se fier sur l'école pour perpétuer des modèles culturels qui lui ont donné naissance et l'ont traditionnellement servie. Elle attend aussi de ceux à qui elle confie la charge des citoyens de demain qu'ils sachent projeter un éclai-

rage nouveau sur ces mêmes modèles culturels. Il faut alors, pour être en accord avec la société, que les gens en poste en respectent les attentes en assurant la perpétuation des traditions tout en leur donnant des allures modernes. C'est ce rôle de normalisateurs de l'évolution que semblent désirer, accepter et jouer les administrateurs scolaires au Québec.

Perception des principaux et des adjoints des communications dans l'école

Dans la perception de soi du répondant, les communications réunissent ici les éléments psycho-sociologiques nécessaires à établir le contexte où elles se déroulent. C'est ainsi que nous voyons apparaître les communications avec les enseignants et les étudiants à l'intérieur de l'école. Le tableau 19 donne une idée de la perception qu'entretiennent les principaux et leurs adjoints des communications vécues dans les écoles polyvalentes.

TABLEAU 19

RESULTATS MOYENS DES PRINCIPAUX ET DE LEURS ADJOINTS QUANT A LEUR PERCEPTION DES COMMUNICATIONS DANS L'ECOLE

	Principaux	Adjoints
Q. 27 Perception communic. enseignants	5.20	5.25
Q. 28 Précision communic. bas vers le haut	4.30	4.77
Q. 29 Connaît problèmes enseignants	5.50	5.90
Q. 30 Connaît problèmes étudiants	4.90	5.57
Indice global	4.97	5.37

Il est normal qu'avec tout ce que nous avons observé à date, les communications à l'intérieur de l'école présentent une image ambivalente ou transitoire entre l'autocratie-bienveillante et la consultation. On veut communiquer, ou à tout le moins en donner l'impression. Mais comme tous ceux qui ne font pas partie de son groupe peuvent représenter une certaine menace, on y met des réserves et des

distances que l'on perçoit en retour chez ses interlocuteurs. Le meilleur indicateur de cette attitude défensive dans la réceptivité aux communications apparaît dans la faiblesse ressentie des communications du bas vers le haut dans l'école (Q. 28). On dit généralement, tant chez les principaux que chez leurs adjoints que ces communications sont souvent imprécises. Il n'y a qu'à relire certains chapitres du présent document pour se rendre compte de l'impact de cette situation de blocage des communications.

Perception des principaux et des adjoints de la mise sur pied d'équipes formées de pairs ou d'enseignants

L'ambivalence observée au niveau de la perception des communications se retrouve lorsqu'il s'agit de qualifier le climat d'équipe existant tant chez les principaux ou leurs adjoints entre membres d'un même groupe que chez les enseignants. Le tableau 20 illustre notre propos.

TABLEAU 20

RESULTATS MOYENS DE LA PERCEPTION DES PRINCIPAUX ET DE LEURS ADJOINTS DU CLIMAT DES EQUIPES DE TRAVAIL DES PRINCIPAUX ET DES ENSEIGNANTS

	Principaux	Adjoints
Q. 49 Interaction entre principaux	4.50	5.32
Q. 35 Travail d'équipe in école	4.90	5.25
Total	5.00	5.27

Bien qu'il n'existe aucune différence significative entre les divers résultats exposés dans ce tableau, on observe chez les principaux plus de réserve que chez les adjoints et une tendance chez eux à craindre davantage les autres principaux. Cette crainte se verbalise en entrevue lorsqu'il est question de situations de travail avec les autres principaux et la commission scolaire. On est en rivalité avec les autres écoles et on craint constamment que le voisin décroche des avantages qu'on n'a pas, réussisse à nous refiler des problèmes qu'il ne peut régler. Cette situation est particulièrement patente lorsqu'il s'agit de conserver ou obtenir du personnel, de quelque catégorie que ce soit. C'est probablement dans ces

ces situations que l'on perd davantage de vue toute possibilité d'objectifs et que l'on verse dans la stratégie systématique.

Cependant, lorsqu'il s'agit de qualifier la qualité des interactions chez les enseignants, la majorité des principaux, comme des adjoints ont tendance à y trouver une certaine dose de travail en coopération. La moyenne des deux groupes étant très près de la démarcation entre 4 et 5, il faut reconnaître que près de 50% des interviewés voient chez les enseignants relativement peu de travail d'équipe en coopération. Cette perception est soulignée plus fortement en situation d'entrevue que dans un questionnaire écrit.

Ces résultats portent à croire que nous serions dans une phase de transition où l'on apprend à travailler en équipe sans encore savoir où, quand et pourquoi on utiliserait l'équipe ou non dans la réalisation de certaines tâches. Il y aurait probablement lieu de former davantage les personnels à l'exercice d'un leadership situationnel flexible où l'ensemble des éléments de la situation permet de savoir jusqu'où il faut utiliser la participation ou la décision d'autorité.

La motivation au travail des principaux et de leurs adjoints

Même si l'on ne reçoit que peu d'encouragement pour l'innovation, on attend la journée de travail avec beaucoup de plaisir et on considère que cela vaut souvent la peine de faire de son mieux. C'est ce qui ressort du tableau 21.

TABLEAU 21

RESULTATS MOYENS DE LA MOTIVATION DES PRINCIPAUX ET DE LEURS ADJOINTS FACE AU TRAVAIL A L'ECOLE

	Principaux	Adjoints
Q. 44 Répondant hâte de travailler	5.30	5.47
Q. 76 Répondant encouragé innovation	3.90	4.82
Q. 81 Motivation au travail	6.20	6.42
Total	5.13	5.57

On a une situation que l'on considère intéressante et l'absence sentie au niveau de l'innovation semble agir sur la satisfaction au travail (Q. 44 x Q. 76 = .39),mais n'a aucune prise sur la motivation plus explicite à la question 81. En effet, quelque soit l'effort senti de ses supérieurs pour encourager l'innovation, ceci n'a aucun pouvoir sur la valeur sentie de ses efforts. Il est vrai que ces efforts, nous l'avons déjà souligné,portent davantage sur des éléments traditionnels en éducation tels la discipline, la ponctualité et l'assiduité que sur des éléments de renouveau pédagogique.

Perception des principaux et des adjoints de l'influence des étudiants, des enseignants et des employés du siège social

Parmi les variables intermédiaires dont l'intervention peut modifier le profil psycho-sociologique de l'école, on retrouve l'influence perçue de ceux qui entourent les administrateurs étudiés et l'influence qu'il perçoivent que ces mêmes gens devraient avoir.

Lorsque l'on observe les résultats obtenus (tableau 22) il devient évident que les principaux ont tendance plus que leurs adjoints à percevoir un clivage entre l'influence exercée et l'influence désirable autant pour les enseignants que pour les étudiants. Bien plus, les principaux tendent à vouloir accorder à l'étudiant autant d'influence qu'ils en désirent eux-mêmes et plus d'influence à l'enseignant qu'il n'en désirent eux-mêmes.

De leur côté, les adjoints accorderaient aux enseignants autant d'influence qu'à eux-mêmes avec une différence marquée à la défaveur de l'étudiant.

Là où la différence entre les principaux et les adjoints devient évidente, c'est lorsqu'il s'agit d'accorder de l'influence au personnel des services de la commission scolaire. Alors que les principaux croient que ces personnes exercent plus d'influence qu'eux et qu'ils désireraient le contraire, les adjoints croient détenir plus de pouvoir et "votent" pour le maintien de la situation. Il est alors assez facile d'imaginer les conflits internes possibles lorsqu'il est question d'interventions de la commission scolaire dans les affaires courantes de l'école. Il serait important de connaître et la perception des gens concernés ici (étudiants, enseignants et employés des services de la commission scolaire) et

TABLEAU 22

PERCEPTION MOYENNE QU'ONT LES PRINCIPAUX ET LEURS ADJOINTS DE L'INFLUENCE QU'ONT ET DEVRAIENT AVOIR LES ETUDIANTS, LES ENSEIGNANTS ET LES EMPLOYES DU SIEGE SOCIAL (C.S.R.)

	Principaux	Adjoints
Etudiants:		
Q. 19 Influence étudiants acad. (devraient)	5.30	4.90
Q. 20 Influence étudiants paras. (devraient)	6.40	6.17
Devraient avoir globalement	5.85	5.54
Q. 17 Influence étudiants académique (ont)	2.90	3.67
Q. 18 Influence étudiants paras. (ont)	4.50	5.22
Ont globalement	3.70	4.45
Enseignants:		
Q. 16 Influence des enseignants (devraient)	7.10	6.88
Q. 15 Influence des enseignants (ont)	4.90	5.32
Employés de la commission scolaire:		
Q. 24 Influence adm. centrale (devrait)	4.20	5.50
Q. 23 Influence adm. centrale (a)	6.00	5.47
Administrateurs de l'école:		
Q. 22 Influence répondant (devrait)	6.00	6.88
Q. 21 Influence répondant (a)	5.40	6.20

l'influence réelle exercée selon les secteurs de gestion dont se compose l'administration d'une école polyvalente. Ces mesures permettraient de comprendre le phénomène dans son ensemble pour proposer des mesures appropriées tant sur le plan du perfectionnement que des règles de gestion elles-mêmes.

D- Le résultat final de la perception de soi chez les principaux et leurs adjoints: leurs attitudes envers la commission scolaire

Suite à l'ensemble de perceptions mesurées ici, il devient important de savoir jusqu'où le milieu de travail qu'est une commission scolaire plaît aux personnes chargées de l'administration des écoles polyvalentes.

Alors que ce milieu plaît ordinairement aux principaux-adjoints (M = 5.70) il plaît et déplaît alternativement aux principaux (M = 4.50). Nous retrouvons ici cette ambivalence notée à l'analyse de la satisfaction au travail chez les principaux. Cet élément ne fait que corroborer ce que nous avons déjà dit à propos de la satisfaction au travail et nous y référons le lecteur plutôt que de nous répéter inutilement.

4.5.4.4 L'évaluation que le répondant fait des vues et des actions de ses subordonnés tant étudiants que professeurs

Cette dernière série de mesures sur le profil de l'école vise à donner une image des projections et des perceptions que se font les principaux et leurs adjoints des vues et des actions de leurs subordonnés que sont les enseignants et de leurs clientèles: les étudiants. Ces mesures portent, d'une part, rappelons-le, sur des variables intermédiaires telles le travail d'équipe, la motivation des enseignants et des étudiants et la résistance des étudiants à des objectifs de rendement élevé. D'autre part, ces premières mesures permettront de comprendre le résultat final qu'est la perception du niveau de frustration tant des étudiants que des enseignants quant à l'influence partagée dans l'école ainsi que les attitudes que ces deux groupes semblent entretenir vis-à-vis de l'école.

1e Les variables intermédiaires

- Perception des principaux et des adjoints de la mise sur pied d'équipes de travail formées de pairs chez les enseignants

Les principaux autant que leurs adjoints perçoivent chez les enseignants une situation où il y a modérément d'interaction souvent accompagnée d'une bonne mesure de confiance. C'est ce que nous révèlent les moyennes respectives de 5.60 et 5.65 obtenues à la question portant sur cette situation.

A l'autre élément constituant de cet indice, les moyennes respectives sont de 5.20 et de 5.32. Il s'agit ici de l'utilisation que l'on fait du groupe de travail pour la résolution des problèmes qui se présentent à l'école. Ces résultats, comme ceux qui précèdent, indiquent d'une part, que l'on croit utiliser fréquemment le groupe et les idées de ceux qui le composent et, d'autre part, que l'on croit avoir réussi à instaurer à l'école un climat de consultation entre les enseignants et les membres de la direction pour la gestion des affaires régulières de l'école.

- Perception des principaux et des adjoints de la motivation des étudiants et des enseignants

Les principaux et leurs adjoints semblent plus ou moins compter sur la motivation de leurs subalternes comme de ceux qu'ils doivent servir: les étudiants. Avec des moyennes respectives de 4.01 et 4.25, ils croient que les étudiants ne se sentent que peu enthousiastes pour apprendre et que les enseignants n'attendent qu'avec peu de plaisir la journée qui les attendent. Ceci est consistant avec la remarque souvent entendue en entrevue: "Les enseignants et les étudiants sont amorphes".

Ce résultat devient fort intéressant si on le rapproche d'autres résultats obtenus: on a peu ou pas d'objectifs, on sent son personnel et sa clientèle amorphe et on insiste sur le contrôle disciplinaire. Il ne semble pas qu'il faille développer davantage pour comprendre alors le climat de tension qui peut résulter d'une telle situation. A tout le moins devons-nous formuler une question ici: serait-ce que les administrateurs, comme les enseignants et les étudiants seraient dépassés par le changement subit qu'a vécu la société québécoise et, particulièrement, l'éducation au cours de la dernière décennie? C'est du moins ce que les résultats observés portent à croire. Il y aurait lieu de recueillir de l'information auprès des étudiants et des enseignants avant de conclure trop rapidement en ce qui les concerne.

- Perception des principaux et des adjoints de la résistance des étudiants à des objectifs de rendement élevé

Si l'on se fie à la perception des principaux et de leurs adjoints, les étudiants auraient tendance à adopter une attitude mitigée tant vis-à-vis les objectifs de l'école que de ceux de la commission scolaire à propos du rendement attendu. Des moyennes respectives de 5.60 et 5.47 font ressortir la perception suivante chez les principaux et leurs adjoints: les étudiants opposent une certaine résistance et offrent une certaine coopération en vue d'atteindre des objectifs de rendement élevé.

- Les attitudes des étudiants et des enseignants envers l'école

Les principaux, tout comme leurs adjoints, ont l'impression que les étudiants et les enseignants aiment ordinairement l'école où ils sont. C'est du moins ce que révèlent les données obtenues.

	Principaux	Adjoints
Q. 31 Attitude étudiants école	5.60	5.30
Q. 25 Attitude enseignants envers école	5.60	5.65

Il y a lieu de s'interroger sur ces résultats quand on les compare à ceux sur les motivations des enseignants et des étudiants exposés à la page 218. En effet, comment peut-on être si motivé et aimer beaucoup un milieu qui semble si peu satisfaisant? Serait-ce que l'école offre des sources de satisfaction différentes de celles obtenues, ou visées, par la poursuite et l'atteinte d'objectifs de rendement scolaire ou de travail bien fait? C'est possible, mais nous ne possédons

aucune information permettant de vérifier cette hypothèse. Serait-ce aussi que la perception des enseignants et des étudiants, si elle était mesurée, fournirait des résultats différents de celle des principaux et des adjoints? C'est aussi possible et plausible. Quoiqu'il en soit, il y a lieu d'être circonspect dans l'attribution, que l'on serait tenté de faire, de la perception des principaux et des adjoints aux enseignants et aux étudiants.

- Perception des principaux et des adjoints quant à la frustration des étudiants et des enseignants

L'un des principaux résultats finals de l'ensemble des perceptions des principaux et leurs adjoints est l'impression qu'ils se font de la frustration respective des enseignants et des étudiants quant à l'influence qu'ils exercent dans leur école. Les résultats obtenus apparaissent au tableau 23.

Comme lorsqu'il s'agit de leur propre situation, les principaux et leurs adjoints présentent une image homogène lorsqu'il s'agit d'exprimer leur perception de l'expérience vécue des étudiants et des ensuignants. Dans les deux cas, ils perçoivent que l'influence s'exerce, globalement, au niveau de la consultation et considèrent que c'est à ce niveau qu'elle devrait s'exercer, tout en étant améliorée. Font exception à la règle les résultats de la perception qu'ils ont de l'influence actuelle et désirée de l'étudiant sur les décisions d'ordre académique. D'après les administrateurs d'écoles polyvalentes, les étudiants n'ont que peu d'influence à ce niveau et ne désireraient pas en avoir tellement plus. Les étudiants vivraient dans un système paternaliste bienveillant et s'accommoderaient assez bien de cette situation. Ceci est directement en conformité avec la perception du rôle social qu'ils se donnent en accord avec la société: ils sont les dépositaires des normes sociales au sein de l'école et ont l'impression que les étudiants acceptent cette situation.

Contrairement à ce que nous avons observé chez les principaux et les adjoints lorsqu'il s'agissait de leur propre frustration, l'aspect numérique de la clientèle ne semble avoir aucun effet sur le niveau de frustration qu'ils attribuent

TABLEAU 23

PERCEPTION MOYENNE DES PRINCIPAUX ET DES ADJOINTS
QUANT A LA FRUSTRATION DES ETUDIANTS ET DES ENSEIGNANTS

	Principaux	Adjoints
Les étudiants:		
Q. 19 Influence étudiants acad. (devraient)	5.30	4.90
Q. 20 Influence étudiants paras. (devraient)	6.40	6.17
Q. 13 Recherche idées étudiants acad.	4.80	4.47
Q. 14 Recherche idées étudiants paras.	6.00	5.40
Frustration des étudiants	0.45	0.60
Les enseignants:		
Q. 16 Influence des enseignants (devraient)	7.10	6.88
Q. 12 Recherche idées d'enseignants	6.20	6.05
Q. 37 Participation enseignants décisions	5.60	5.67
Frustration des enseignants	1.20	1.01

aux étudiants comme aux enseignants. Serait-ce qu'il faille rejeter l'hypothèse selon laquelle le niveau de frustration de l'étudiant est directement proportionnel au nombre d'étudiants dans l'école? Seul l'administration de nos instruments aux étudiants eux-mêmes pourrait maintenant répondre à cette question.

Un autre point important à noter ici, est qu'il n'existe aucune différence significative entre le niveau de la frustration que ressentent les princi-

paux et les adjoints et celui qu'ils attribuent aux enseignants et aux étudiants.

Dans un autre ordre d'idées, on peut remarquer que plus un principal se sent frustré du peu d'influence qui lui est permise, moins ses adjoints sentent que les enseignants de l'école sont frustrés. La même relation s'observe au niveau des étudiants. Nous avons déjà noté que plus la clientèle était nombreuse, plus le principal se sentait frustré. Serait-ce que la grande école polyvalente offre une meilleure situation de satisfaction à l'étudiant que la plus petite tout en produisant un effet contraire chez celui qui l'administre? L'hypothèse serait à vérifier en obtenant l'information pertinente auprès des personnes concernées.

Enfin, plus les adjoints se sentent frustrés du peu d'influence dont ils jouissent à l'école, plus ils ont l'impression que les enseignants le sont également. Il faut se rappeler que moins la clientèle est nombreuse, plus les adjoints ressentent cette frustration. Le manque d'information ne nous permet pas d'interpréter ce phénomène qu'il y aurait sans doute lieu d'étudier. Rappelons pour l'instant que les plus petites écoles polyvalentes sont situées en milieu rural où la communauté environnante a plus d'influence sur la conduite des affaires scolaires.

LISTE DES REFERENCES

ADMINISTRATIVE SCIENCE QUARTERLY (1967 à 1972). Revue des articles pertinents dont en particulier les numéros de mars 1967 et décembre 1968.

ALLUTTO, Joseph A. & BELASCO, James A. (1972). A Typology for Participation in Organizational Decision Making. Administrative Science Quarterly, Volume 17, numéro 1, mars 1972.

ASSOCIATION NATIONALE DES DIRECTEURS ET CHEFS DE PERSONNELS & ASSOCIATION EUROPEENNE POUR LA DIRECTION DU PERSONNEL (1965). Techniques modernes de choix des hommes. Les éditions d'organisation, Paris.

AUCLAIR, G.A. & READ, W.H. (1966). A Cross-Cultural Study of Industrial Leadership. Centre de Psychologie Industrielle de l'Université de Montréal en collaboration avec The Graduate School of Business, McGill University. Montréal.

AYLWIN, Ulric (1973). Vocabulaire de la pédagogie in Prospectives, numéro spécial: aspects de la didactique. Volume 9, no. 2, CADRE, Avril 1973.

BENNIS, W.G., BENNE, K.D. & CHIN, Robert (1966). The Planning of Change, Readings in the Applied Behavioral Sciences. Holt, Rinehart and Winston, New York.

BLAKE, R.R. & MOUTON, J.S. (1964). The Managerial Grid. Houston, Gulf Publising Co.

BYRNE, T.C. (1957). Evaluative Criteria of Provincial Leadership in Public Education. The Alberta Journal of Educational Research, University of Alberta. Vol. III, No. 4.

CARLSON, Dick (1962). La direction moderne, principes et méthodes. Organisation de coopération et de développement économiques, Paris.

CHAPPLE, E.D. & SAYLES, L.R. (1961). The Measure of Management: Designing Organizations for Human Effectiveness. MacMillan, N.Y.

CHEALE, John E. & ANDREWS, J.H.M. (1958). Role Conflict in the Principalship of the Composite High School. The Alberta Journal of Educational Research, University of Alberta. Vol. IV, No. 4.

COLLINS, C.P. (1958). The Role of the Provincially Appointed Superintendent of Schools in Larger Units of Administration in Canada. The Alberta Journal of Educational Research, University of Alberta. Vol. IV, No. 3.

COOPER, Alfred M. (1963). How to Supervise People. McGraw-Hill Book Company, Inc., New York.

COUTTS, H.T. (1962). The Superintendent and Public Relations. The Alberta Journal of Educational Research, University of Alberta. Vol. VIII, No. 4.

DAVIS, John E. (1963). Selecting Administrators. The Alberta Journal of Educational Research, University of Alberta. Vol. IX, No. 2.

DUNNETTE, Marvin D. (1969). Recrutement et affectation du personnel. Editions Hommes et Techniques.

ENNS, Frederick & REEVES, A.W. (1960). The Vice-Principal. The Alberta Journal of Educational Research, University of Alberta. Vol. VI, No. 1.

FINLAY, J.H. & REEVES, A.W. (1961). The Superintendent's Role as seen by School Boards. The Alberta Journal of Educational Research, University of Alberta. Vol. VII, No. 2.

HENCLEY, S.P. (1958). The Alberta Divisional and County Superintendent of Schools. The Alberta Journal of Educational Research. University of Alberta. Vol. IV, No. 4.

HERZBERG, F, MAUSNER, B., & SNYDERMAN, B. (1959). The Motivation to Work. New York: Wiley.

HERZBERG, F. (1968). One More Time: How Do You Motivate Employer. Harvard Business Review, Vol. 46, No. 1, Jan-Feb., pp. 53-63.

KATZ, Daniel & KAHN, Robert L. (1966). The Social Psychology of Organizations. John Wiley & Sons, Inc., New York.

KEELER, B.T. & ANDREWS, J.H.M. (1963). Leader Behaviour of Principals, Staff Morale and Productivity. The Alberta Journal of Educational Research. University of Alberta, Vol. IX, No. 3.

KELLY, E. Lowell (1967). Assessment of Human Characteristics. Brooks/Cole Publishing Company, Belmont, California.

KEMP, C. Gratton (1964). Perspectives on the Group Process, A Foundation for Counseling with Groups. Houghton Mifflin Company, Boston.

KENDALL, Alva F. & GATZA, James (1970). Positive programm for performance appraisal in How Succesfull Executives Handle Poeple: 12 Studies on Communications and Management Skills. Harvard Business Review.

KREITZ, H.J. (1971). Méthodes d'appréciation des cadres. Les Editions d'organisation-Editions Eyrolles, Paris.

LAROUCHE, Viateur & DELORME, François (1972). Satisfaction au travail. Reformulation théorique. Relations Industrielles, Vo. 27, No. 4. Les Presses de l'Université Laval.

LEVINSON, Harry (1973). Asinine Attitude Toward Motivation. Harvard Business Review, Jan.-Feb., pp. 70-76.

LIKERT, Rensis (1967). The Human Organization: Its Management and Value. McGraw-Hill, New York.

MASLOW, Abraham H. (1968). Toward a Psychology of Being. Van Nostrand.

McLEOD, J.D. & ANDREWS, J.H.M. (1960). The Assistant Principal in Elementary and Junior High Schools. The Alberta Journal of Educational Research. University of Alberta. Vol. VI, No. 4.

MINER, John B. (1967). The School Administrator and Organizational Character. Center for the Advanced Study of Educational Administration, University of Oregon.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1971). Les cadres des commissions scolaires: leurs modes de fonctionnement psychologique en situation administrative. Documents études et recherches, 2-14. Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1972). L'évaluation de l'administrateur, Objectifs, principes et exemples. Document expérimental. La politique administrative et salariale. Document numéro 17. Québec.

MULTI-SERVICES PROFESSIONNELS (M.S.P.) Inc. (1972). Préparation du document 17: Brève présentation de la synthèse des informations recueillies au cours d'entrevues préliminaires. Montréal.

MULTI-SERVICES PROFESSIONNELS (M.S.P.) Inc. (1971). Organisation du perfectionnement des administrateurs scolaires. Document préliminaire. Montréal.

NEAGLEY, Ross L. & EVANS, N. Dean (1964). Handbook for Effective Supervision of Instruction. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N.J.

NEWMAN, W.H. and Summer, C.E. jr. (1961). The Process of Management: Concepts Behavior and Practice. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.

PARKINSON, C. Northcote (1957). PARKINSON'S LAW. Boston: Houghton Mifflin.

REDDLIN, William J. (1970). Managerial Effectiveness. McGraw-Hill Books, N.Y.

REICH, Charles A. (1970). The Greening of America. Random House. New York.

SAYLES, Leonard (1964). Managerial Behavior. McGraw-Hill Book Company, N.Y.

SHERK, H. & KNILL, W.D. (1965). The Role of the Alberta Superintendent. The Alberta Journal of Educational Research. University of Alberta. Vol. VI, No. 2.

SPARBY, H.T. (1959). The Inter-Disciplinary Approach to the Training of School Administrators. The Alberta Journal of Educational Research, University of Alberta. Vol. VI, No. 2.

STRAUSS, George & SAYLES, Leonard (1960). Personnel, The Human Problems of Management. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J.

TIFFIN, Joseph & McCORMICK, Ernest J. (1965). Industrial Psychology. Prentice-Hall, Inc., Englewook Cliffs, N.J.

TOFFLER, Alvin (1970). FUTURE SCHOCK. Bantam Books, Random House, N.Y.

WARREN, Philip & REEVES, A.W. (1960). Leadership Expectations: The High School Principal. The Alberta Journal of Educational Research, University of Alberta. Vol. VI, No. 2.

WHYTE, William F. (1961). Men at Work. Dorwey Press, Homewood, Illinois.

WIENS, John (1970). Differences Between Influential and Non-Influential Administrators. The Alberta Journal of Educational Research, University of Alberta. Vol. XVI, No. 2.

ANNEXE A

LES CADRES DES COMMISSIONS SCOLAIRES:
leurs modes de fonctionnement psychologique
en situation administrative

DOCUMENTS ETUDES ET RECHERCHES 2-14
(pages 129 à 155)

LA MOTIVATION AU TRAVAIL

L'on se souvient que l'échelle des motivations utilisée provenait de l'étude Auclair-Read et était basée principalement sur les théories de Maslow adaptées à l'industrie par McGregor.

L'utilisation des comparaisons pairées nous a permis d'obtenir tout d'abord le rang de chaque énoncé de besoins pour chaque répondant et le rang moyen pour l'ensemble des personnes concernées dans l'étude.

Afin de pouvoir pousser plus loin l'analyse, nous avons converti les rangs en points en donnant tout simplement la complémentaire du rang comme point. Comme la série était limitée à 20, cela donnait: premier = 19, deuxième = 18, ... , vingtième = 0.

Ordre des motivations chez les administrateurs scolaires

Voici dans l'ordre chacun des vingt énoncés avec son pointage moyen:

1	"Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux (i.e. comptabilité, formation, achats, pédagogie, procédure et droit scolaire)"	15.80
2	"Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production"	14.32
3	"Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles"	14.31
4	"Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie"	14.02
5	"Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi"	13.67
6	"Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes"	12.91
7	"Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail"	12.05
8	"Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces"	11.47
9	"Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux"	10.34
10	"Avoir à transiger directement avec moins de personnes"	10.29
11	"Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles"	10.5
12	"Recevoir un meilleur salaire"	9.50
13	"Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail (plan de pension, d'assurance-vie ou d'assurance-santé)"	9.39
14	"Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne"	8.94
15	"Avoir plus de chance d'obtenir des promotions"	8.25

16	"Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières."	7.95
17	"Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques."	7.92
18	"Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail."	7.03
19	"Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants."	5.90
20	"Avoir des heures de travail plus courtes."	5.80

Ordre des groupes de besoins d'après la classification de Auclair-Read

Si l'on reprend les schèmes de Auclair-Read, on obtient pour chaque regroupement de besoins les rangs suivants:

	Rang des item[1]	Rang moyen	Rang du regroupement
Sécurité	9, 11, 13, 16, 17	moyenne = 13.2	4
Intégration sociale	2, 10, 18	moyenne = 10.0	2
Estime de soi	5, 7, 14, 19	moyenne = 11.2	3
Actualisation	1, 3, 4, 6, 8, 15	moyenne = 6.2	1
Conditions de travail	12, 20	moyenne = 16.0	5

---

[1] Sauf pour l'actualisation, la dispersion des rangs d'un même groupe de besoins laisse songeur quant à leur regroupement réel.

Dans le cadre du regroupement de Auclair-Read, il ressort que les administrateurs scolaires sont globalement en bonne santé mentale puisque leurs premières motivations consistent à s'actualiser eux-mêmes.

Une inversion est observable ici si l'on tient compte du continuum théorique: les besoins liés à l'intégration sociale ont priorité sur les besoins d'estime de soi, ce qui est l'inverse de ce que préconise Maslow. Il est un peu surprenant de voir une telle inversion lorsque par ailleurs les besoins d'actualisation se classent au premier rang. Peut-être est-ce dû à l'échelle. Afin de vérifier le réalisme des regroupements d'item, nous avons procédé à une analyse factorielle qui nous a fourni les regroupements suivants:

1	"Recevoir un meilleur salaire"
15	"Avoir plus de chance d'obtenir des promotions."
2	"Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production."
4	"Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie."
11	"Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles."
17	"Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques."
10	"Avoir à transiger directement avec moins de personnes."

5 "Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi"

6 "Avoir la responsabilité d'un plus grand nombre de décisions importantes"

---

7 "Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail"

14 "Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même"

---

19 "Avoir des locaux de travail plus plaisants et plus attrayants"

1 "Avoir plus de chance de me spécialiser dans le domaine de travail que j'aime le mieux"

8 "Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces"

---

3 "Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles"

9 "Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux"

---

16 "Avoir des heures de travail mieux définies et plus régulières"

20 "Avoir des heures de travail plus courtes"

---

13 "Avoir un meilleur plan de sécurité sociale au travail"

18 "Avoir une plus grande possibilité de me faire des amis intimes au travail"

Pour chaque facteur, voici les corrélations obtenues entre les item pris deux à deux:

Facteur 1*:

12 , 15	.45
12 , 2	-.33
12 , 4	-.28
15 , 2	-.27
15 , 4	-.19
2 , 4	.40

Facteur 2:

11 , 17	.49
11 , 10	.09
17 , 10	.27

Facteur 3:

5 , 6	.61

Facteur 4:

7 , 14	.42

Facteur 5:

1 , 8	-.13
1 , 19	-.14
8 , 19	.27

Facteur 6:

3 , 9	-.40

Facteur 7:

16 , 20	.48

Facteur 8:

13 , 18	-.25

---

* Les numéros correspondent aux rangs des item donnés précédemment.

Il est évident qu'une analyse complète et détaillée de ces résultats dépasse le mandat qui nous a été confié. Par ailleurs, nous donnons ici ces résultats pour que le lecteur puisse voir, en les comparant aux résultats qui suivent, qu'il y a lieu d'être très circonspect dans l'utilisation d'un regroupement théorique a priori sans vérification.

Voici maintenant les corrélations entre les item pris deux à deux à l'intérieur de chaque regroupement proposé par Auclair-Read.

Sécurité:

9 , 11	.05
9 , 13	.26
9 , 16	-.22
9 , 17	.02
11 , 13	.02
11 , 16	.14
11 , 17	.49
13 , 16	-.04
13 , 17	-.03
16 , 17	.07

Intégration sociale:

2 , 10	-.17
2 , 18	.22
10 , 18	-.05

Estime de soi:

5 , 7	-.12
5 , 14	-.10
5 , 19	-.11
7 , 14	.42
7 , 19	-.13
14 , 19	-.13

Actualisation:

1 , 3	.11
1 , 4	.13
1 , 6	-.02
1 , 8	-.09
1 , 15	.09
3 , 4	.22
3 , 6	.23
3 , 8	.21
3 , 15	-.14
4 , 6	.15
4 , 8	.22
4 , 15	-.19
6 , 8	-.05
6 , 15	.16
8 , 15	-.20

Travail:

12 , 20	-.15

Un rapide coup d'oeil suffit pour permettre de conclure que les regroupements d'Auclair-Read ne sauraient être utilisés ici, vu la faiblesse sinon l'inexistence des liens entre les items formant ces regroupements.

A la suite de cette courte analyse comparative, nous croyons que la meilleure façon de déceler les motivations des administrateurs des commissions scolaires est d'utiliser la hiérarchie des vingt motivations proposées en tenant compte le plus possible des regroupements factoriels propres à cette clientèle. Pour plus de sécurité, nous nous bornons aux dix premières motivations; nous sommes alors certains qu'elles ont été préférées aux dix dernières.

Est-ce qu'il y a un manque d'humain dans les bureaux de l'administration des commissions scolaires au Québec? Est-ce que les répondants à nos questionnaires étaient assez intelligents et instruits en psychologie pour déjouer nos questionnaires et répondre dans le sens valorisé par les sciences humaines? Est-ce que tout simplement nous avons là les priorités réelles des administrateurs des commissions scolaires?

Il est possible que tous ces facteurs aient joué simultanément sur la réponse des personnes concernées. Voici donc ce que nous observons dans les réponses.

Première motivation: spécialisation

La première motivation des administrateurs scolaires est la spécialisation. Du même coup, dans le groupe étudié, plus un administrateur choisit de se spécialiser, plus il le fait par opposition à l'obtention de locaux plus attrayants et plus plaisants ou encore d'un équipement technique plus moderne et plus efficace[1]. Il semble donc que l'option soit suffisamment claire: on veut d'abord se spécialiser.

---

[1] Voir corrélation dans les regroupements factoriels, page 135.

Deuxième motivation: l'humain dans l'organisation

Au deuxième rang, nous avons:

> "Avoir davantage la possibilité de traiter les gens comme des êtres humains, plutôt que de les traiter comme des instruments de production."

Au niveau des regroupements particuliers à notre groupe, cette motivation va de pair avec celle qui arrive au quatrième rang, soit:

> "Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie."

Enfin, à ces deux premières motivations du même groupe, s'opposent: "Recevoir un meilleur salaire" et "Avoir plus de chance d'obtenir des promotions."

Nous avons là, croyons-nous, des résultats inverses de ce qui semble se passer dans la grande industrie[1]. Il semble, en effet, que chez les administrateurs l'on soit assez satisfait du

---

[1] Voir les rangs 12 (salaires) et 15 (promotion) chez les administrateurs scolaires au tableau 12.

salaire (12) et des promotions (15) pour accepter d'opposer à ces propositions d'autres propositions centrées sur l'humain de façon plus globale.

Il est important de noter que l'intensité de cette motivation -- besoin de traiter les gens comme des humains dans l'organisation -- est statistiquement plus élevée dans les services pédagogiques que dans les services administratifs.

Enfin, il y a certainement là un indice de la volonté générale des administrateurs scolaires de voir l'école autrement que comme un centre de production. "On ne peut pas administrer l'éducation comme autre chose; c'est trop différent". Voilà une phrase entendue souvent pour qui déambule le moindrement dans les commissions scolaires du Québec.

Troisième motivation: besoin de se consacrer à son travail

Parmi l'ensemble des motivations proposées, celle qui vient au troisième rang se formule ainsi: "Avoir plus de chance de consacrer à mon travail toutes mes énergies et mes ressources personnelles". De plus, plus on valorise la consécration et la dédication à son travail, plus on le fait par opposition à une certaine longévité d'emploi. Par conséquent, cela tend à amener le

rejet de la motivation qui se formule comme suit: "Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux".

Par ailleurs, comme nous le verrons plus loin, cette dernière motivation fait quand même partie du bloc des motivations principales des administrateurs scolaires du Québec.

La force du désir de consacrer plus de temps et de ressources à son travail peut reposer sur diverses causes chez l'administrateur scolaire. A notre avis, l'une des causes principales tient du manque d'organisation. Les administrateurs scolaires disent ailleurs dans cette étude qu'ils travaillent des heures très longues, qu'ils doivent s'occuper de tout et qu'à tout moment ils sont en comité ou en conférence. Les administrateurs scolaires sont peut-être centrés sur l'humain,mais ils ont peut-être oublié de se donner dans leur formation les outils nécessaires à une bonne organisation qui leur laisserait plus de temps pour s'occuper de l'humain qui les intéresse. Nous avons souligné ce point à maintes reprises dans les parties précédentes de ce rapport.

Une deuxième cause d'insatisfaction qui a pour effet d'élever la motivation dont il est question ici est, à notre avis, le manque de délégation de pouvoir dans les faits. Il est inutile

de partir dans de longues diatribes sur le fait que les administrateurs scolaires se sentent à la merci des autorités locales, régionales et provinciales avec les normes budgétaires. Souvent entendu: "Si je veux avoir mon budget, il vaut mieux que je n'en demande pas trop à d'autres niveaux."

Une quatrième cause que nous mentionnons ici est le manque flagrant de définition des tâches. Il suffit de regarder les résultats aux questions posées sur les activités des répondants pour se rendre compte que, sauf quelques légères nuances, "tout le monde fait tout". Comme nous disait l'un des interviewés: "Tout le monde est toujours ensemble; mais plus on est de fous, plus on s'amuse."

Une dernière cause, mais non la moindre, est que l'administrateur scolaire, à cause de la multiplicité de ses tâches et de la fragmentation de son horaire, a souvent le sentiment de ne pas consacrer toutes ses énergies à son travail parce qu'il ne peut se centrer sur certaines tâches qui en font partie et qu'il privilégie de par sa formation et ses préoccupations personnelles.

Il y aurait certainement lieu de procéder à une analyse systématique des tâches telles qu'elles devraient être pour répondre aux exigences d'une administration fonctionnelle.

A la suite ou simultanément, il faudrait définir les qualifications requises.[1] Il faudrait ensuite amener les commissions scolaires à redéfinir les fonctions des membres de leur personnel administratif. Enfin, le ministère, à l'aide des données déjà recueillies, pourrait fournir les cadres nécessaires à l'élaboration d'un système de formation permanente des administrateurs scolaires au Québec.

Quatrième motivation: formation des subordonnés

La quatrième motivation au travail des administrateurs scolaires consiste à "Avoir plus de chance de former et de développer mes subordonnés pour des postes de responsabilité dans la compagnie."

Chez les administrateurs scolaires, cette motivation se relie fortement (r = .40) et directement au besoin de "traiter les gens comme des êtres humains". En sens inverse, plus on valorise l'humain et le subordonné dans l'expression de ces deux besoins, plus salaire et promotions qui sont des gratifications personnelles passent au second plan.

Tel que nous l'avancions précédemment, sur le plan organisation et délégation de pouvoirs, il semble que les administrateurs scolaires ont tendance à s'occuper de tout. Ils voudraient

---

[1] Si l'on en croit le document 4-04 du Ministère de l'Education (1970) (Programme d'action de revalorisation de la formation professionnelle) Cela serait en voie de réalisation.

former leurs subordonnés afin de déléguer une partie des responsabilités et du travail qu'ils ont. Par ailleurs, jusqu'où sont-ils conscients de la nécessité d'une définition des tâches et des fonctions de chacun avant de déléguer? Il nous apparaît que cette motivation est renforcée du fait que la délégation se fait très peu actuellement. Si elle est si faible, il semble bien que ce soit en partie à cause d'une absence de définition de tâche. Peut-être serait-il plus économique de définir d'abord les tâches; une certaine délégation formelle en découlerait et diminuerait d'autant le besoin exprimé ici par les administrateurs scolaires.

Cinquième et sixième motivations: besoin de pouvoir, d'autorité et de responsabilité

La cinquième et la sixième motivation (r 5, 6 = .61) entrent en ligne directe avec la demande de délégation de pouvoir. Il s'agit de:

> "Avoir plus de pouvoir et d'autorité dans mon emploi."
>
> "Avoir la responsabilité (c'est-à-dire être tenu responsable) d'un plus grand nombre de décisions importantes."

Devant ce besoin et cette importance attachés au pouvoir, à l'autorité et à la responsabilité des décisions, on peut

se poser quelques questions. Est-ce que ce besoin provient du fait que les commissions scolaires subissent de plus en plus de contraintes et de limitations telles que les normes budgétaires, les conventions collectives, les directives du ministère concernant la pédagogie, l'équipement, etc.?

Une autre limitation proviendrait peut-être de la confusion entre les rôles législatifs et exécutifs appartenant respectivement aux commissaires et aux cadres administratifs des commissions scolaires.

Les administrateurs scolaires tiennent donc, semble-t-il, à être davantage complètement responsables de ce qui se passe sous leur juridiction dans leur commission scolaire, juridiction qui ne semble pas interprétée de la même façon par les diverses instances et les divers paliers de direction en éducation au Québec.

Une autre question: serait-ce que les administrateurs scolaires sont incompétents devant leurs responsabilités et qu'ils ne voient pas la latitude qui leur est laissée? Là aussi, il y aurait lieu de se poser des questions lorsqu'on voit tout ce que les administrateurs d'une commission scolaire doivent faire dans l'accomplissement régulier de leur tâche. Peut-être

que si chacun avait des responsabilités mieux définies et adaptées à sa compétence, son désir de pouvoir et d'autorité serait par le fait même satisfait et baisserait dans la hiérarchie de ses motivations.

Enfin, dernière possibilité, ceci ressemble étrangement aux besoins de statut et au contrôle administratif abusif dont font preuve les administrateurs scolaires dans d'autres échelles dont les résultats ont été analysés précédemment. C'est probablement, à date, la meilleure explication, étant donné la consistance que l'on trouve entre les différentes façons de mesurer un même besoin à l'intérieur d'un questionnaire trop long pour que le répondant voie la cohérence entre les réponses ainsi données.

En résumé, les administrateurs peuvent ressentir le besoin d'avoir un outil fonctionnel dans l'exercice de leurs fonctions: le pouvoir. D'un autre côté, il semble vrai aussi de dire que le partage du pouvoir entre plusieurs s'accompagne chez eux d'un sentiment d'impuissance et de besoins de statut qui se renforcent réciproquement dès que se présente le stimulus"partage du pouvoir". Le syndrôme psychologique décrit ici est-il plus fort que le besoin d'un outil fonctionnel? Peut-être les informations recueillies dans les questions ouvertes dans une autre grande partie de cette étude

fourniraient-elles la base de la réponse à cette question.

Septième motivation: besoin d'estime de soi

Dans la même veine que les besoins de statut vient le besoin de

> "Avoir une plus grande possibilité d'être apprécié pour mon travail."

Il est important de noter ici que ce besoin est directement relié ($r = 0.49$) à celui de

> "Avoir davantage la possibilité d'être apprécié pour moi-même en tant que personne."

Il est d'autant plus important de tenir compte de cette motivation qu'elle s'inscrit aussi dans le sens du traitement plus humain demandé par les premières motivations.

La principale hypothèse explicative -- et la seule que nous proposons ici -- serait la suivante: les administrateurs scolaires en sont venus à occuper leur position, soit à la suite d'une certaine expérience de l'enseignement, soit parce qu'ils s'intéressaient au grand objectif de l'éducation: la formation des jeunes.

Ce qui passe en premier lieu pour la majorité d'entre eux doit être centré sur l'humain. C'est ainsi qu'ils passent du rôle d'acculturateurs -- au sens de Margaret Mead -- au rôle d'administrateur dont les besoins et les motivations sont d'abord et avant tout humanitaires.

Sont-ils cohérents dans leurs décisions quotidiennes lorsqu'il s'agit de définir des priorités? Lorsqu'il s'agit de construire des écoles, de les équiper et de former autant les administrateurs que les maîtres et les enfants?

Huitième motivation: besoin d'équipement

> "Avoir un équipement et des installations de travail plus efficaces."

Voilà la prochaine motivation des administrateurs des commissions scolaires du Québec. Après avoir demandé de la reconnaissance personnelle et de l'humanisme dans l'organisation, les administrateurs scolaires demandent des outils propres à améliorer leur sort et celui de leur milieu sur le plan matériel. Une fois les hommes en possession de leurs moyens, on demande des outils matériels, ce qui semble logique et cohérent.

Un fait à noter ici, c'est que s'il faut choisir entre le perfectionnement et l'équipement, l'administrateur scolaire choisira, d'après nos données, le perfectionnement. Par ailleurs, une fois l'équipement obtenu, dans la même veine on ira vers des locaux plus attrayants et plus plaisants. C'est ainsi que ces trois motivations sont reliées chez les administrateurs des commissions scolaires du Québec. Maintiennent-ils cette hiérarchie dans l'exercice de leurs fonctions?

Neuvième et dixième rangs: besoins de sécurité

Une fois qu'il a eu ses conditions humaines de travail et son équipement, l'administrateur scolaire tient à conserver son poste le plus longtemps possible.

C'est ainsi que s'amènent certains besoins de sécurité aux neuvième et dixième rangs dans la clientèle étudiée. Voici le texte exact des motivations proposées à l'ordination chez les administrateurs scolaires:

9e rang: "Avoir plus d'assurance de pouvoir demeurer à cet emploi aussi longtemps que je le veux."

10e rang: "Avoir à transiger directement avec moins de personnes dans la commission pour faire mon travail."

Le fait que ce soit un besoin de sécurité est clair pour la sécurité d'emploi. Quant à l'autre motivation, elle est reliée directement à deux autres besoins qui se formulent ainsi:

> "Avoir moins d'inquiétudes, de tensions et de troubles."
>
> "Avoir moins de gens à qui plaire, être moins exposé aux critiques."

Ces besoins (les énoncés 9 et 10) ont quand même une certaine importance puisqu'ils sont classés par les répondants eux-mêmes devant 50% de l'ensemble des besoins proposés. De plus, ils sont des reflets du niveau des conflits mesurés et analysés précédemment.

L'administrateur de commission scolaire semble ressentir une certaine vulnérabilité vis-à-vis tant de son emploi que de ses relations de travail au sein de ce même emploi. C'est d'ailleurs ce qui ressort dans d'autres parties de cette étude; pour ne citer qu'un exemple, voir l'analyse que nous avons faite des résultats sur les "perceptions d'autrui sous-jacentes aux relations interpersonnelles (-)".

Ce sentiment de vulnérabilité peut venir d'un manque de compétence dans sa tâche ou de lacunes sur le plan psychologique, mais aussi d'une situation organisationnelle et administrative

plus ou moins chaotique dont nous parlions précédemment. Le perfectionnement ne peut donc que satisfaire partiellement ces motivations; des correctifs devront être apportés à la situation pour que la satisfaction ait la chance d'être complète.

Comparaison entre les administrateurs scolaires et d'autres administrateurs

Il ressort du tableau 12 et des corrélations calculées que les administrateurs des commissions scolaires du Québec ont des motivations qui se hiérarchisent surtout de la même façon que celles des gérants francophones de petites entreprises québécoises. Ceci n'est guère surprenant lorsque l'on sait que les administrateurs de commissions scolaires sont ou d'anciens administrateurs de petites entreprises ou bien d'anciens instituteurs ou principaux de petites écoles. Il ne faut pas oublier que le phénomène macrocosme est un phénomène spontané en milieu scolaire au Québec. Nous n'avons malheureusement pas trouvé encore la façon de fournir aux structures créées les spécialistes dont elles ont besoin.

Ce qui peut quand même améliorer la vision de la situation est le fait que les personnes qui se rapprochent ensuite le plus des administrateurs scolaires du Québec sont les administrateurs de

Tableau 12

Hiérarchie des item de l'échelle de motivations dans les populations francophones de Auclair-Read* (II, III, IV, V) et chez les administrateurs** des commissions scolaires du Québec

Cadres des C.S.	Cadres des services. Niveau 1	Cadres des services. Niveau 11	Cadres des autres entreprises	Gérant de petite entreprise
I	II	III	IV	V
12	2	4	6	7
20	18	19	19	20
15	1	3	5	8
9	11	13	14	11
16	20	20	18	19
2	5	8	9	6
7	6	7	7	9
13	9	10	13	12
6	7	1	1	3
5	4	2	2	4
17	15	15	16	16.5
11	14	14	11	14
19	17	18	20	16.5

* Voir page 534 du rapport Auclair-Read.

** Rang tiré des pages 131-132 du présent rapport.

Tableau 12 (suite)

Hiérarchie des item de l'échelle de motivations dans les populations francophones de Auclair-Read (II, III, IV, V) et chez les administrateurs des commissions scolaires du Québec

Cadres des C.S.	Cadres des services. Niveau I	Cadres des services. Niveau II	Cadres des autres entreprises	Gérant de petite entreprise
I	II	III	IV	V
3	10	9	4	5
18	19	17	17	18
8	13	12	12	10
10	16	16	15	15
14	12	11	10	13
4	8	5	3	2
1	3	6	8	1

r I, II = .63

r I, III = .66

r I, IV = .73

r I, V = .87

niveau supérieur dans les entreprises de fabrication ou les entreprises autres que celles qui fournissent des services.

Ici, une surprise: nous aurions cru que l'administeur scolaire et celui d'une entreprise de service se seraient ressemblés. Ils se ressemblent un peu (r = .66 et .63), mais la relation est nettement plus forte avec les administrateurs précités. Par ailleurs, nous avons peut-être là un simple artifice, étant donné que dans les entreprises de service nous n'avons pas d'administrateurs de niveau supérieur comme nous en avons dans les autres entreprises. D'un autre côté, comme le revenu annuel était le critère de classification à l'un ou l'autre niveau chez Auclair-Read, nous avons peut-être alors des individus qui remplissent les mêmes fonctions sans en avoir le revenu.

Nous croyons que les grands ensembles scolaires attirent des individus qui ont des motivations très semblables à celles du petit entrepreneur. De plus, ces mêmes structures scolaires favoriseraient l'éclosion et le développement de ces motivations comme le font des structures semblables dans la petite entreprise québécoise. Les structures des commissions scolaires semblent permettre de procéder comme dans la petite entreprise: l'informel prend le pas sur le formel dans l'organisation scolaire comme dans la petite entreprise.

C'est donc par leur façon de travailler et d'administrer que les administrateurs scolaires pourraient aussi ressembler aux administrateurs de petites entreprises.

En résumé

Les administrateurs scolaires sont intéressés d'abord à tout ce qui touche l'humain de préférence aux conditions matérielles de travail. Ils expriment des besoins de statut et de sécurité psychologique qui sont peut-être liés à une situation déficiente sur le plan de l'organisation et des processus de décision, mais aussi à un mode de fonctionnement psychologique décrit plus haut.

Enfin, les motivations exprimées et la situation de travail connue où tout le monde touche à tout exigent que l'on s'occupe de l'organisation et de l'"opérationnalisation" de l'administration scolaire avant de tenter de satisfaire les besoins exprimés uniquement par le perfectionnement.

MINISTÈRE DES COMMUNICATIONS
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Décembre 1973